

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role mateřské školy v diagnostice a rozvoji školní zralosti
Role kindergarten in the diagnosis and the development of school
readness

Bc. Jana Kovaříková

Vedoucí práce: Mgr Lenka Felcmanová
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Role mateřské školy v diagnostice a rozvoji školní zralosti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. července 2015

.....

podpis

Ráda bych využila tohoto místa k poděkování paní Mgr. Lence Felcmanové za odborné rady, cenné připomínky, ochotu a vlídný přístup při vedení mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které se mnou vedly rozhovor, za důležité a zajímavé informace, které mi velmi pomohly v praktické části práce.

V neposlední řadě bych ráda vyjádřila velký dík své rodině a přátelům za pomoc, trpělivost a velkou podporu při vypracovávání diplomové práce.

NÁZEV

Role mateřské školy v diagnostice a rozvoji školní zralosti

ABSTRAKT

Ve své diplomové práci se zabývám diagnostikou školní zralosti a možnostmi jejího rozvoje. V teoretické části popisuji předškolní období jako takové, dále se zaměřuji na mateřské školy pracující v programu Začít spolu. Poté uvádím znaky školní zralosti a možnosti jejich rozvoje a nakonec teoretické části se zabývám Pedagogicko - psychologickou diagnostikou školní zralosti. V praktické části jsem se zaměřila na to, jak mateřské školy s programem Začít spolu pracují s předškoláky a s dětmi s odkladem školní docházky, zajímalo mě také, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy pro rozvoj školní zralosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní věk, mateřská škola, mateřská škola s programem Začít spolu, rozvoj školní zralosti, diagnostika školní zralosti.

TITLE

Role kindergarten in the diagnosis and the development of school readiness

ABSTRACT

In my thesis I focus on diagnosing school maturity of children and finding out possibilities of its development. In theoretical part I describe pre-school period as such, then I focus on pre-schools involved in the “Beginning together” program. Furthermore, I explain characteristics of school maturity and ways how to develop them, and finally I address Pedagogic – psychological diagnostics of school maturity. In practical part I researched into how pre-schools with the “Beginning together” program work with pre-school children and children with delayed school entry, I also researched if this program has any special procedures for development of school maturity.

KEYWORDS

Pre-school age, pre-school, pre-school with the “Beginning together” program, development of school maturity, diagnostics of school maturity.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DÍTĚ, DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	11
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
2.1 HRA	13
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	14
2.3 ŘEČ	15
2.4 HRUBÁ A JEMNÁ MOTORIKA	16
2.5 PERCEPČNÍ FUNKCE	17
2.6 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ.....	17
2.7 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ.....	18
2.8 VNÍMÁNÍ ČASU	18
2.9 POZORNOST	18
2.10 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	18
3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
3.1 ÚKOLY A CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
4 MATEŘSKÁ ŠKOLA S PROGRAMEM ZAČÍT SPOLU.....	25
4.1 CÍLE PROGRAMU ZAČÍT SPOLU	26
4.2 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ.....	26
4.3 PRŮBĚH DNE	27
4.4 INDIVIDUALIZACE V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU	28
4.5 SPOLUPRÁCE S RODINOU	28
4.6 MEZINÁRODNÍ PROFESNÍ RÁMEC KVALITY ISSA	29
4.7 OVĚŘENÍ PŘÍNOSU PROGRAMU ZAČÍT SPOLU – DLOUHODOBÝ VÝZKUM V PROGRAMU „ZAČÍT SPOLU“	30
5 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	31
5.1 ZNAKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI A MOŽNOSTI JEJÍHO ROZVOJE V MATEŘSKÉ ŠKOLE (A NEJEN TAM).....	32
5.2 FYZICKÁ ZRALOST	32
5.2.1 HRUBÁ MOTORIKA.....	33
5.2.2 JEMNÁ MOTORIKA	34

5. 2. 3	KRESLENÍ A GRAFOMOTORIKA.....	35
5. 2. 4	LATERALITA	35
5. 3	PSYCHICKÁ ZRALOST.....	39
5. 3. 1	ŘEČ	39
5. 3. 2	ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ.....	41
5. 3. 3	SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ	42
5. 3. 4	PAMĚŤ A POZORNOST.....	44
5. 4	SOCIÁLNÍ A EMOCIONÁLNÍ ZRALOST.....	46
5. 5	SHRNUTÍ.....	47
5. 6	RIZIKOVÉ FAKTORY ŠKOLNÍ ZRALOSTI	48
5. 7	ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....	50
5. 8	PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	51
5. 9	DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI ŽÁKA.....	51
5. 10	ZÁPIS JAKO FORMA DIAGNOSTIKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	52
5. 11	VYŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	52
	PRAKTICKÁ ČÁST	56
6	CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	58
6. 1	METODIKA.....	58
6. 2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	59
6. 3	ORGANIZACE ŠETŘENÍ	59
7	VYHODNOCENÍ OTÁZEK	60
8	DISKUZE	74
9	ZÁVĚR	76
10	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM TABULEK	84
	PŘÍLOHY	86

ÚVOD

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou školní zralosti, která je velmi diskutovaným tématem, protože existuje mnoho názorů na to, jak rozvíjet školní zralost a připravenost dětí v období před nástupem školní docházky. Ve své práci popisuji jednotlivé oblasti školní zralosti a uvádím několik příkladů, jak dané oblasti rozvíjet. Také se zaměřuji na mateřské školy s programem Začít spolu v kontextu přípravy dětí na školu. Program Začít spolu má svá specifika ve vzdělávání, čímž se liší od běžných mateřských škol, zároveň je tento program akreditován MŠMT, což potvrzuje jeho kvality a poukazuje na to, že splňuje standarty a požadavky na předškolní vzdělávání v České republice.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, první část je teoretická, ta druhá je praktická, jejímž cílem je bylo zjistit, jakým způsobem probíhá příprava dětí na školu, konkrétně příprava dětí s odkladem školní docházky v programu Začít spolu. Dále bylo cílem zjistit, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy při přípravě dětí na školu. V této části jsem vedla rozhovory s učitelkami mateřských škol pracujících podle programu Začít spolu.

V první kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku předškolního věku jako období, které trvá od 3 let do zahájení povinné školní docházky.

Ve druhé kapitole popisuji roli mateřské školy v životě dítěte předškolního věku, jako instituce, která má připravit dítě na povinnou školní docházkou. Popisuji cíle mateřské školy a také obsah předškolního vzdělávání.

Obsahem čtvrté kapitoly je popis mateřské školy s programem Začít spolu. Pozornost je věnována metodice, cílům a dalším specifikům tohoto programu, která jsou pro program Začít spolu typická.

Pátá kapitola je určena popisu školní zralosti, tomu, jak je vydefinována v odborné literatuře, podrobně je popsána fyzická, psychická, sociální a emocionální zralost. Ke každé oblasti jsou navrženy činnosti, jak je možné danou oblast rozvíjet. Dále jsem uvedla některé rizikové faktory školní zralosti. V této kapitole je věnována pozornost i pojmu školní připravenost.

V šesté kapitole se zabývám pedagogicko - psychologickou diagnostikou, zápisem a některými typy vyšetření školní zralosti, jako prostředky pro možné doporučení odkladu školní docházky.

Sedmá část diplomové práce je pak vyhodnocením výzkumu. Tato část je zaměřena na výsledky šetření ohledně role mateřských škol, pracujících podle programu Začít spolu, v diagnostice a rozvoji školní zralosti. Jsou zde uvedeny cíle, výzkumné otázky, metodika, charakteristika výzkumného souboru a vyhodnocení výzkumných otázek.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá příprava dětí na školu, konkrétně příprava dětí s odkladem školní docházky v programu Začít spolu. Dále bylo cílem, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy při přípravě dětí na školu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě, dítě v předškolním věku

S jistotou se dá říci, že každý člověk na naší planetě je originál. Lišíme se jeden od druhého svým chováním, povahou, nadáním, inteligencí a v neposlední řadě i charakterem (KVAPILÍK, ČERNÁ, 1990). Přesto je možno najít několik charakteristik, ve kterých se životy lidí shodují (RENOTIÉROVÁ, 2004). Každý člověk prochází za svůj život několika vývojovými etapami, které nejsou, jak se mnozí domnívají, podmíněny jen biologicky. Každého jedince ovlivňují také sociální, materiální či kulturní podmínky. Tyto vývojové etapy je možné popsat z různých úhlů pohledu, podle toho, co nás konkrétně zajímá. Můžeme se zaměřit na fyziologický, psycho – sociální, kognitivní, emocionální, morální či sociální vývoj člověka (KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, 2001). Obecně rozlišujeme tato vývojová období a jejich specifické zvláštnosti:

- prenatální období,
- novorozenecké období,
- kojenecké období,
- batolecí období,
- předškolní věk,
- mladší školní věk,
- starší školní věk,
- období adolescence,
- období dospělosti,
- stáří,
- vysoké stáří (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 1991).

Prvních sedm vývojových stádií můžeme shrnout jedním slovem. Tímto slovem, je slovo dítě/ dětství. Dítětem rozumíme jedince od narození do 18 let. Je to lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Dle Úmluvy o právech dítěte z roku 1990 se dítětem rozumí: „*Lidská bytost mladší 18 let, pokud zletilost není zákonem ustanovena dříve.*“ V některých pramenech se za dítě považuje i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, s. 274, 2003). Pro potřeby mé diplomové práce je třeba se zaměřit na konkrétní vývojové období, kterým je předškolní věk.

2 Charakteristika předškolního věku

Jednotlivá období vývoje dítěte od sebe nejsou striktně oddělena, hranice mezi nimi se spíše smývají. Všechna období dětského věku jsou tak součástí velkých změn, kterými dítě prochází od početí do dospělosti. Není však pravdou, že by jednotlivá období byla určena libovolně, bez vyšší a hlubší vývojové logiky (MATĚJČEK, POKORNÁ, 1998). Předškolní věk je období od 3 let do zahájení povinné školní docházky (PŠD). Předškolní věk je tak poměrně dlouhé časové období, ve kterém dochází k velkým změnám, ve kterých dítě prochází i dvěma důležitými sociálními milníky. Prvním je nástup do mateřské školy a na konci tohoto období je pak nástup do základní školy (PLEVOVÁ A KOL., 2008). Dítě v předškolním věku vyroste o 5 až 7 cm a na váze přibere 2 až 3 kg za rok (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 2012). V předškolním věku můžeme také sledovat, že se u dítěte výrazněji uplatňují dědičné vlivy, které jsou důležité pro tělesný vývoj jedince. Promítají se do výšky a hmotnosti, mohutnosti kostry a svaloviny a dalších fyzických znaků (MATĚJČEK, POKORNÁ, 1998). Proporce dětské postavy se velice rychle mění, nejvíce rostou končetiny (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 2012). To, jak dítě v tomto důležitém období rozvíjet, na čem pracovat a jak, je otázkou, u které se i názory mnohých odborníků rozcházejí. Někteří jsou pro spontánní vývoj. Jsou toho názoru, že dítě samo dospěje, a to díky hram a sociální interakcím, do kterých se dostává. Na druhé straně od spontánního vývoje, bez zásahu dospělých, je myšlenka, že by děti měly být rozvíjeny, a to nenásilnou formou. A to jak v oblasti znalostní, tak i v oblasti chování. Tato příprava může probíhat v rodině, mateřské škole nebo i v různých kroužcích. Mateřská škola má v tomto směru velice dobrou oporu v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), kde jsou velice dobře zpracována témata a základní principy předškolního vzdělávání, a to s ohledem na zvláštnosti a specifika každého dítěte jako jedinečné osobnosti. V RVP je zdůrazněn individuální přístup (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010).

2.1 Hra

Nejvíce času v tomto období tráví dítě hrou, je to tedy nejdůležitější činnost. Hra má v tomto období ve většině případů cíl, nejčastěji náhodný, inspirovaný podněty z vnějšku. Cíl hry se může v průběhu hry měnit. Hra slouží k učení, procvičování a zdokonalování činností a dovedností, které bude dítě potřebovat po celý život. Dítěti přináší radost, rozvíjí jeho podnikavost a fantazii (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006). V průběhu hry si dítě procvičuje různé tělesné funkce, zkouší si hrát s novými hračkami, zkoumá různé stavebnice, na nichž se dá skvěle pozorovat vývoj a posun ve vnímání reality a vývoji jemné, ale i hrubé motoriky, dítě vlastně neustále překonává samo sebe a posouvá hranice toho, co již dokáže. Hra slouží jako výborný motivační nástroj ke všem činnostem, které jinak mohou být pro dítě fádní, a které nechce vykonat. Díky hře se v tomto období dítěti otevírají nekonečné možnosti, kdy nic není nemožné a díky nimž může dobře experimentovat se všemi podněty, které se k němu dennodenně dostávají (HOSKOVCOVÁ, 2006). Dítě pomocí hry vlastně ukazuje, jak vnímá svět a nejbližší okolí, ve kterém se pohybuje, určuje jeho postoj k sobě, ale i k ostatním. Podle Vágnerové můžeme rozlišit hru symbolickou, kdy se dítě pomocí hry vyrovnává s realitou, která je pro ně nějakým způsobem zatěžující, náročná. Pomocí hry se plní jeho přání a sny, která z nějakého důvodu nemohou být v reálném životě uskutečněna. Symbolická hra mu umožňuje dosáhnout alespoň částečného uspokojení. Dítě je v rámci hry pánem situace a může se s realitou lépe vyrovnat. Další je hra tématická, hra na něco. Slouží jako trénink, kdy si dítě může vyzkoušet různé sociální role, ať již pozitivní, tak i negativní. Díky tomu má dítě prostor zpracovat svůj postoj k dobru a zlu, poznává své vlastnosti a učí se různým způsobům chování (VÁGNEROVÁ, 2012). Důležité je nastavit při hře dítěti hranice, jasné normy v chování. Porozumění životnímu řádu se dostavuje právě v předškolním věku. To, že dítě tyto normy přijalo, je patrné z pocitů viny, které cítí po překročení těchto hranic a norem. (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 2012)

Vývoj hry v předškolním věku:

- 3 roky: ztotožnění s vrstevníky stejného pohlaví, začíná chápat pojmy dobrý a zlý, při hraní na něco sladí emoce s dějem, velká fantazie, počátek zájmu o skupinové hry;

- 4 roky: začíná mít zájem o prudší pohybové hry, kutálí se, umí kotrmelce, přichází na své hranice, učí se je znát, počíná se objevovat soutěživost se sourozenci;
- 5 let: hra musí být podle pravidel, ale samo má problémy s prohrou (GLORIA, 2004).

2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj v předškolním věku souvisí se zráním centrální nervové soustavy (CNS). Zrání CNS v předškolním věku plynule a rychle pokračuje z předchozích vývojových stádií až do počátků dospívání. To se projevuje na zvyšujícím se množství zkušeností, které dítě stále častěji získává i mimo rodinu. Závisí také na prožívání vlastních emocí, motivaci a Jáství. (ČAČKA, 2000) přiměřený rozvoj kognitivních funkcí je důležitý pro pozdější zvládnutí požadavků školy.

Kognitivní vývoj je v předškolním věku charakterizován názorným myšlením. Dítě vyjadřuje základní pojmy, které jsou omezeny počtem slov v aktivní slovní zásobě dítěte. Dítě dokáže usuzovat, vyvozovat závěry, ale to vše je závislé na vnímání, zejména zrakovém. Myšlení se řídí tím, co dítě prožije nebo zažije, nepoužívá logické operace – jedná se tedy o předoperační myšlení (ČÁP, MAREŠ 2007).

Také v myšlení dochází k vývojové změně. Myšlení v symbolech se postupně mění na myšlení intuitivní. Děti si pojmy třídí do určitých kategorií, i když ne vždy, podle nejdůležitějšího znaku. Ponorka i ryba jsou ve stejné skupině, neboť obě jsou schopny se pohybovat ve vodě. Nadřazené pojmy většinou vytváří jen u notoricky známých věcí a pojmů (jablko, hruška, švestky = ovoce). Slova a znaky, které nejsou konkrétní, dítě předškolního věku dobře nechápe a pravděpodobně je ani nedovede používat (jedná se o určení času, prostoru, čísla). Dětské myšlení v tomto věku je velice subjektivní a egocentrické, což je příčinou mnoha chyb. Události, jež se zcela náhodně spojí, tak mohou vytvářet dojem zákonitosti. Piaget označil myšlení předškoláka jako „*předoperační stádium*“. Flexibilita názorového myšlení je velice malá. Řešení problému je prováděno stylem „pokus omyl“. Často odhalují nesmyslnost tvrzení, avšak nesmyslnost nedokážou dobře vysvětlit.(ČAČKA, 2000)

Paměť má v předškolním věku převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Paměť je charakteristická tím, že funguje na základě bezděčného zapamatování a uchování si. Až kolem pátého roku se začíná zapojovat záměrná paměť.

Dále pak převažuje paměť mechanická, konkrétní, krátkodobá a až mezi pátým a šestým rokem se uplatňuje paměť dlouhodobá (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2003).

Paměť u předškolního dítěte, jak uvádí Vágnerová a Valentová (str. 61, 1990), je převážně:

- *„Bezděčná- dítě si spontánně zapamatuje to, co je zaujalo, ale ještě většinou bez předcházejícího úmyslu se něco naučit. Záměrná paměť, spolu s pozorností, se začíná rozvíjet teprve kolem 5. roku.*
- *Mechanická – dítě si pamatuje především mechanicky, logická paměť se v souvislosti s celkovým vývojem poznávacích procesů vyvíjí až ke konci předškolního věku.*
- *Konkrétní – dítě si lépe pamatuje konkrétní události než jejich verbální popis.*
- *Krátkodobá, ale rozvíjí se i trvalost paměti. Na počátku předškolního období si dítě delší dobu pamatuje pouze citově zabarvené zážitky, zatímco ke konci 5. – 6. roku má již dost bohaté vzpomínky.“*

2.3 Řeč

Řeč je propojená s myšlením, díky ní je možné se projevovat a vyjadřovat své potřeby. A tak je velmi důležité, aby dítě řeč dobře ovládalo, aby chápalo, co se po něm požaduje, aby se dobře orientovalo ve společnosti, zapadlo do kolektivu a aby sdělilo, co si myslí. Proto je důležité neustále doplňovat dítěti aktivní slovní zásobu, povídat si s ním, vyprávět mu příběhy a pohádky (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010). Prostřednictvím řeči je zásadním způsobem ovlivněno vnímáním celého světa. Díky řeči je pro dítě jednodušší orientovat se v prostředí, ve kterém se pohybuje. Důležitou aktivitou je také komentování činností, které právě provádí. Na tyto komentáře dítě většinou neočekává žádnou odpověď. Toto komentování se s postupem času mění na tzv. vnitřní řeč. Nadále se rychle rozšiřuje slovní zásoba. Dítě tvoří věty, vyslechne a následně převypráví pohádku, příběh, popíše své zážitky. Často se učí nápodobou hovoru dospělých. To, jak slyší mluvit své okolí, se pro něj stává normou (tzn. používá stejný slovosled, slovní spojení, ale i přízvuk jako lidé v jeho okolí). Dítě často mluví rychle, přerušovaně, zajímavě, ve snaze sdělit co nejrychleji to, co má na srdci. V dětském projevu se objevují agramatismy či novotvary. S příchodem do nového prostředí, například do mateřské školy se také mohou odhalit vady výslovnosti (dyslalie) a další narušení komunikační schopnosti před nástupem ke školní docházce (vývojová dysfázie, vývojová dysartrie, koktavost, breptavost, palatolalie a další)

(BYTEŠNÍKOVÁ, 2012; ČAČKA, 2000). Ukazuje se, že děti s nedokonalým nebo opožděným řečovým vývojem mají ve školním věku ve více případech obtíže se čtením, psaním, počítáním, a ve větší míře se u nich objevují specifické poruchy učení. Proto je vždy důležité zjistit, zda se jedná o deficit v dílčí funkci (mírně opožděný vývoj slovní zásoby nebo výslovnosti) nebo jestli za obtížemi není něco závažnějšího (mentální postižení, vývojová dysfázie, poruchy autistického spektra, porucha sluchu nebo zraku) (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010).

2.4 Hrubá a jemná motorika

Zrání CNS se také projevuje v hrubé a jemné motorice a vývoji percepčních funkcí (vnímání), souhra motoriky a vnímání je důležitým předpokladem pro učení se počítání, psaní a čtení (ALLEN, MAROTZ, 2002).

Od počátku předškolního věku se stále více koordinují a zladňují pohyby související s hrubou motorikou. Vývoj hrubé motoriky se po třetím roce zpomaluje. Hrubá motorika je také velmi úzce spjata s následným vývojem jemné motoriky, grafomotoriky a v neposlední řadě i vývojem řeči (VYSKOTOVÁ, MACHÁČKOVÁ, 2013). Jde o činnost velkých svalových skupin, které dítěti umožňují ovládat a držet tělo, koordinovat horní a dolní končetiny a rytmizovat pohyby. Díky velkým svalovým skupinám jsou aktivní lokomoční pohyby (chůze, skákání, plavání), ale i nelokomoční pohyby (sezení, strkání, trhání) (ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ a kol., 2008). Zpočátku předškolního období se může dítě jevit jako „neohrabané“, ale s postupem času se chůze automatizuje, zpřesňují a upevňují se i další pohyby. Dítě se snadno učí běhat, skákat, lyžovat nebo bruslit (BYTEŠNÍKOVÁ, 2012). Lze říci, že po primární nekoordinovanosti se dítě kolem pátého roku dostává do fáze, kdy se pohyby zpřesňují, jsou sehrané a jejich účinnost se zvyšuje (KRIŠTOFIČ, 2006).

Prostřednictvím jemné motoriky je dítě schopno ovládat drobné předměty, stříhat, zavazovat si tkaničku, rozvíjet manuální zručnost apod. Ke konci čtvrtého roku věku se vyhraňuje lateralita dítěte (ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ a kol., 2008). O jemné motorice se hovoří zejména v souvislosti s pohybem rukou a mluvidel. Její rozvoj a zdokonalování je započat již v okamžiku, kdy dítě začne uchopovat předměty. Skvělou a přirozenou technikou, kdy se zdokonaluje jemná motorika, je dětská kresba, je proto vhodné využívat co největší škálu technik. Až do konce období předškolního věku se také zdokonaluje koordinace „oko- ruka“ (ŠULOVÁ a kol., 2014).

2. 5 Percepční funkce

Dítě v předškolním věku je velmi zvědavé, vše jej zajímá a hodně se ptá, rádo se učí nové věci. Chápe a vnímá pojmy jako je: stejná velikost, stejný tvar, stejná barva. Předměty roztřídí na základě dvou vlastností. Například podle barvy, velikosti či tvaru. Z předmětů, které nejsou shodné, vybere na základě společné vlastnosti, společného rysu. Dovede seřadit předměty podle délky, velikosti nebo určí pořadí předmětů. Děti okolo pěti let pojmenují čísla od jedné do deseti, poznávají písmenka abecedy. Často se umí i podepsat (ALLEN, MAROTZ, 2002). Charakteristická je globálnost vnímání, kdy dítě nejdříve zaujme nápadná vlastnost objektu (tvar, barva), nebere celek jako součet všech jeho částí. Velice podobné je to i u popisu obrázku (VÁGNEROVÁ, 2008).

2. 6 Zrakové vnímání

Rozvíjí se zrakové vnímání, které je velice významné zejména pro budoucí čtenářské a další školní dovednosti, zahrnující schopnost psát písmena, slabiky, slova a čísla. Bednářová a Šmardová 2010 uvádějí, že k tomu, aby došlo ke správnému rozvoji čtení a psaní, je třeba mít vyzrálou schopnost:

- rozlišení figury a pozadí: sledovaný celek je rozdělen na to, co je předmětem zájmu (tedy figuru) a zbytek obrazu (pozadí);
- rozlišování detailů a polohy předmětů (zraková diferenciace): zpočátku dítě rozliší prvek, který je jiný, něčím se liší, později dítě rozliší i prvek, který se liší méně výrazným detailem, kontrastem. Dále začne postupně vnímat polohu předmětu v prostoru (co je nahoře/ dole; v období předškolní docházky pak vlevo/ vpravo; a zároveň je schopno vnímat pořadí předmětů z leva doprava);
- zraková analýza a syntéza: dítě vnímá celek před tím, než začne vnímat jednotlivé části obrazu, v předškolním věku tak převažuje vnímání celého celku, než jeho jednotlivých částí;
- oční pohyby: pro rozvoj schopnosti čtení je u dítěte třeba ukotvit levo-pravý pohyb očí, systematicky také od shora dolů.
- zraková paměť: schopnost zapamatovat si obrazy a symboly (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010).

Dítě v předškolním věku více vnímá detaily, protože už lépe vidí na blízko. Začíná ovládat pravolevou orientaci, odlišování stranově obrácených tvarů, schopnost analyzovat a syntetizovat (skládačky, lego, puzzle). Důležitá je také orientace

v prostoru, a to jak orientace v mikroprostoru (na obrázku či na papíře), tak i v makroprostoru (třída, orientace doma nebo i cesta z domu do obchodu). Děti v tomto období nedovedou zcela přesně odhadnout větší vzdálenost a přeceňují velikost okolí (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 1991).

2.7 Sluchové vnímání

Dále se rozvíjí sluchové vnímání. Dítě předškolního věku rozlišuje sluchem jednotlivé hlásky, proto jsou velice oblíbené hry typu: „Co slyšíš na konci/ začátku slova?“ Jednodušší je pro ně zachytit písmena na začátku slova, než na konci, a také jasněji slyší souhlásky než samohlásky. Náročná jsou pro rozlišování slova složená ze souhlásek (krk, vlk). Objevují se základy k analýze a syntéze slov. Tyto dovednosti (sluchová analýza a syntéza) se ale nejvíce rozvíjejí až po vstupu do základní školy (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

2.8 Vnímání času

Vnímání času u dítěte předškolního věku je podobně, jako u vnímání prostoru, nadsazené. Jednotlivé časové úseky se dítěti zdají delší než dospělému jedinci. Minulost a budoucnost jsou pro předškolní děti těžko uchopitelné, žijí v přítomnosti a věci minulé si pamatují jen díky silným zážitkům. Čas vnímají díky přítomnému okamžiku, konkrétním událostem a opakujícím se jevům (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 2012).

2.9 Pozornost

Pozornost není zralá, je jen krátkodobá a povrchní. Snadno zpozorovatelná je neúmyslná forma pozornosti, kdy je pozornost dítěte stržena podnětem, který je pro dítě atraktivní nebo výrazný či neobvyklý. Děti ve věku čtyř až pěti let přesouvají pozornost z jedné činnosti ke druhé, ale s přibývajícím věkem se stále zlepšuje schopnost koncentrace i doba soustředění a pozornosti. Lze vypořádat i náznaky záměrné pozornosti, proto reakce typu „Ještě chvíli, ještě to potřebuji dodělat.“ jsou důležitým znakem v posunu pozornosti zase o kousek dále a je třeba je respektovat (VÁGNEROVÁ, VALENTOVÁ, 1991; ČAČKA, 2000).

2.10 Emoční a sociální vývoj

Dítě v předškolním věku je oproti předchozímu období více nezávislé na matce, dokáže i určitou dobu fungovat v její nepřítomnosti. Emoční a citové stavy bývají

celkem stabilní, vztahy dětí předškolního věku přibírají stále širší aspekty, kromě lásky si také všímají, komu mohou věřit, koho respektují, kdo je na ně hodný, ale i naopak. Přesto je třeba si uvědomit, že jejich relativní emoční stabilita může snadno vyústit v afekty. Důležitým rysem se stává schopnost brát ohledy na nároky a potřeby ostatních. Z této vlastnosti se později vyvíjí empatie, altruismus nebo smysl pro povinnost. Dítě v předškolním věku také dokáže přenechat něco ve prospěch jiné osoby. Utilitaristické myšlení zůstává stále dominantní (ČAČKA, 2000).

U předškolního dítěte v jeho sociálním vývoji je zlomovým okamžikem vstup do mateřské školy. Dochází k rozšíření počtu jeho sociálních rolí, není ovlivňován pouze sociálními rolemi, které se vážou k příbuzenským vztahům, ale stává se také žákem mateřské školy, kamarádem. Tyto nové role přinášejí velice významný úkol, vyrovnat se s autoritou učitele a nutností podřídit se kolektivu. V mateřské škole se dítě setkává s normami chování, které jsou od něj vyžadovány. Tyto normy jsou často poněkud odlišné od norem, které jsou vyžadovány v domácím prostředí. Dále, kromě své sociální role, dítě začíná vnímat, že i ostatní lidé v jeho okolí mají své sociální role – většinou jde o role přátelství nebo partnerství a soupeření, role nadřazenosti a podřazenosti. Dítě se samozřejmě jinak chová k učitelce nebo rodiči, ke kamarádovi nebo k sourozenci. To se projevuje používáním nových slov, mimiky nebo gest (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Socializační proces u dítěte v předškolním věku:

- Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj, kdy jsou výrazně rozlišovány citové vztahy k lidem v blízkém, ale i širším okolí, ve kterém se dítě pohybuje. Pokud se dítě nevyvíjí v této oblasti, může se jednat o dítě s poruchou autistického spektra, které vůbec nebo špatně navazuje sociální komunikaci a vztahy (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006).
- Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Dítě se seznamuje, vnímá a respektuje (zvnitřňuje si) normy. Normy jsou získávány zákazy, příkazy a doporučeními od dospělých (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006). Tyto normy a pocity viny, které následují po jejich porušení, mají vliv na rozvoj svědomí. Děti v předškolním věku potřebují určitý řád, který dodržují zejména s vědomím toho, že při jeho porušení může následovat trest. Podoba a charakter svědomí se postupně stabilizují. Svědomí je vázáno na konkrétní situaci a její aktuální podobu. Hodnocen je zejména výsledek, ale ne příčina, která dítě k tomuto činu

vedla. Normy v chování získává dítě ve svém domácím prostředí (VÁGNEROVÁ, 1996).

- Osvojení sociálních rolí, je přijmutí vzorců chování a postojů, které jsou od jedince ve společnosti očekávané, tyto vzorce chování jsou určeny vzhledem ke věku, pohlaví, společenskému postavení jedince. Jiné sociální role jsou od dítěte očekávány v domácím prostředí a jiné v rámci dětského kolektivu. Dochází také k rozdělení rolí na mužské a ženské role (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006). S tím také souvisí to, že v předškolním věku prochází dítě velmi důležitým obdobím, kdy si začíná ujasňovat svou pohlavní identifikaci. Různé společnosti chápou mužskou a ženskou roli jinak, a podle tohoto vnímání si vytváří své sexuální stereotypy, které identitu dítěte velmi silně ovlivňují a stimulují. Vnímání pohlavní role v tomto období je tak výsledkem sociálního učení. Děti v předškolním věku v rámci hry (ale nejen při ní) často napodobují takové projevy chování, typické pro dané pohlaví, které znají a pozorují u rodiče stejného pohlaví. Zhruba ve čtyřech letech si je dítě vědomo, jakou má pohlavní identitu a také vnímá, že je jeho pohlaví neměnné. Pohlavní identifikace je patrná i v dětské hře. Chlapci mají častěji hrubší hry (např. bourání s autíčky), vymínování si názoru silou atd. Dívky oproti chlapcům, kteří jsou velmi zvědaví, bývají umírněnější a více respektují stanovená pravidla. (VÁGNEROVÁ, 1996).

3 Dítě v mateřské škole

Lidé přicházejí na svět málo připraveni pro další život, a tak je jasné, že bez pomoci ostatních by dítě jen těžko přežilo. První obranné a sebezáchranné reflexy brzy po narození vyhasínají. Vývoj člověka (tělesný i psychický), je v porovnání s ostatními živočichy, velice pomalý a naprosté většině základních dovedností se musí naučit. Paradoxně však úplně první dny, měsíce a roky hrají v životě člověka nejzásadnější roli, a tak je velice důležité poskytnout dítěti dostatek podnětů, vytvořit mu příjemné a bezpečné zázemí, které jej bude stále rozvíjet, probouzet jeho přirozenou zvědavost a vybavit jej pro úspěšný a samostatný život, prostředí, které vytvoří základy pro vytvoření struktur, které jedince utvářejí. To, jaké bude mít dítě dětství je ovlivněno řadou činitelů, mezi nejdůležitější patří míra naplnění potřeb (psychických, fyzických, biologických i sociálních) a podpora kvalitních rozvíjejících činností (ČAČKA, 2000).

Docházka do mateřské školy je v České republice možná od 3 do 6 (7) let. Skutečnost, že počáteční etapa života je pro vývoj jedince velice důležitá, a také to, že dítě (jedinec) má právo na vzdělání ukazuje ve prospěch dítěte při jeho systematické docházce do mateřské školy v tomto věkovém rozmezí (KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, 2001).

Mateřská škola je pro dítě neocenitelnou životní zkušeností, která má pozitivní výchovný charakter, je pro ně přirozenou cestou k rozvoji sociálního učení, základním krokem k poznání a uchopení sebe sama jako individuality a svého místa v prostředí, ve kterém se pohybuje (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2002).

Mateřská škola by pro dítě měla být místem, kde si rozšíří získané dovednosti, schopnosti, návyky a zkušenosti. Také by měla být místem, kde získá další dovednosti nutné k rozvoji svého biologického, psychického, sociálního vývoje (JEŘÁBKOVÁ, 1993). Výchova v mateřské škole tvoří základní kámen tzv. předškolního vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že mateřská škola je sice důležitým prvkem v předškolní výchově, ale není prvkem jediným. Dalším, podstatným činitelem v předškolní výchově je rodina, ve které dítě tráví nejvíce času a která má na výchově dítěte a jeho rozvoji největší zájem.

3.1 Úkoly a cíle předškolního vzdělávání

Je důležité si uvědomit, že dítě má svůj vlastní svět, který je odlišný od světa dospělých a základním úkolem každého, kdo s dětmi pracuje, je tedy tento svět pochopit

a hlavně respektovat. Jedině tak najde společnou řeč s dítětem a dokáže se do něj vcítit a navázat s ním oboustranně spokojený partnerský vztah (<https://is.muni.cz>)

Z výše uvedeného vyplývá, že není možné, aby jediným a nejdůležitějším cílem předškolního vzdělávání byla příprava dětí na bezproblémový vstup do základní školy, neboť pro dítě v předškolním věku je nejdůležitější činností hra. A s touto myšlenkou je třeba připravovat program mateřské školy.

Podle školského zákona je cílem předškolního vzdělávání: „*Podporovat rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Školský zákon, § 33). Mateřská škola však dětem kromě uvedených cílů poskytuje i jakýsi bonus a to ve formě podnětného a bezpečného prostředí, kde se dítě cítí dobře a spokojeně, orientuje se zde, kde je mu poskytnut dostatek prostoru, hraček a pomůcek (www.portal.cz).

Mateřská škola smysluplně zpestřuje denní program dítěte v předškolním věku, o dítě se odborně stará a měla by ulehčovat jeho „*další životní a vzdělávací cestu (jejím úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané)*“ (RVP PV, 2005). Mateřská škola také poskytuje ucelený přehled o schopnostech dítěte, který si předává s rodinou dítěte. Funguje tedy jako partner a odborný poradce pro rodiče a zajišťuje tak ucelenou formu výchovy dítěte (www.portal.cz).

Důležité je, aby byl už v předškolním věku zachován individuální přístup k jedinci (i k jeho specifickým potřebám), který vychází ze souvislého a cíleného pozorování dítěte pedagogem, který je schopen objektivně posoudit výši jeho aktuálních schopností a vývojového stavu. Měl by znát životní i sociální situaci dítěte a podle toho určit jakým způsobem, bude k danému dítěti přistupovat, jak s ním bude pracovat a dále citlivě a efektivně podporovat jeho další vývoj. Dítěti je pak umožněno zažít úspěch, což se velmi pozitivně podepíše na rozvoji jeho zdravého sebevědomí a důvěře v sebe sama (RVP PV, 2005). „*Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně*

v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.“ (PV, 2005).

3. 2 Vzdělávací obsah v předškolním vzdělávání

V dnešní době je velká pozornost věnována alternativním proudům v předškolním vzdělávání, přesto byl pro vzdělávání v mateřských školách vytvořen jednotný systém vzdělávání, který v sobě nese propojenost rodinné a institucionální výchovy: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2005, KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, 2001).

Vzdělávací obsah v předškolním vzdělávání je hlavním prostředkem ve vzdělávání dítěte navštěvujícího MŠ. RVP PV je vytvořen tak, aby naplňoval vzdělávací záměry a dosahoval vzdělávacích cílů. Jeho obsah je postaven na formulování „učíva“ a „očekávaných výstupů“. (RVP PV, 2005, str. 14).

V mateřských školách v ČR se tedy vzdělává podle Rámcového vzdělávacího programu, který rozděluje cíle vzdělávání do 4 skupin: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy, tyto 4 skupiny jsou na sobě závislé a jsou propojené. Zastřešují další podrobně rozpracovaná témata, která určují činnost všech pedagogů. Jejich práce tak vede k tomu, aby: *„předškolní dítě vyrostlo v jedinečnou a relativně samostatnou osobnost, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají* (RVP PV).“

Tohoto se má docílit naplňováním vzdělávacích obsahů:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Vytvoření RVP dalo vzdělávání v mateřských školách nový rozměr, který zajišťuje přibližnou jednotnost a odbornost vzdělávání dětí a jejich přípravu na další vzdělávání (RVP PV).

Jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2010, str. 1) mateřská škola by měla respektovat každého jedince a mít individuální přístup k dětem:

- „akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřit se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání
- plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, str. 1, 2010).“

4 Mateřská škola s programem Začít spolu

„Program představuje velmi otevřený didaktický systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Začít spolu představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (opírá se o konstruktivismus, učení Komenského, Montessoriové, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě“ (www.sbscr.cz).

Vzdělávací program Začít spolu, který je součástí mezinárodní vzdělávací sítě, a do kterého je zapojeno přes 30 zemí světa, je zastřešen mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association). ISSA byla založena s myšlenkou podporovat principy demokracie a snahou více zapojit rodiče i veřejnost do vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku (Kompetentní učitel 21. století, 2011)

Program Začít spolu se dostal do ČR díky společnosti Open Society Fund v roce 1994 a v roce 1996 schválen MŠMT ČR a jako takový zcela vyhovuje požadavkům RVP PV a RVP ZV. Jako první byl realizován v mateřských školách (1994), později (1996) ve školách základních (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012). *„Mezinárodní licenci a výhradní práva na rozvoj, monitorování, evaluaci a implementaci tohoto vzdělávacího programu má Step by step ČR, o.s. Tato organizace nabízí řadu možností pro profesní růst pedagogů, zejména prostřednictvím MŠMT akreditovaných seminářů dalšího vzdělávání.“ (ŠIMICOVÁ, str. 27 2010).*

Metodika tohoto programu *„je v oficiálních školských dokumentech doporučována jako inspirativní podklad pro tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů“*. Je to tedy program, který může inspirovat činnost ve všech MŠ i ZŠ (ŠIMICOVÁ, str. 27, 2010).

Začít spolu je realizován s myšlenkou toho, že dnešní děti jsou již od útlého věku vystaveny rychlým sociálním a politickým změnám, měnícímu se prostředí, dochází k pokroku ve vědě, technice a v průmyslové oblasti i k proměnám na pracovním trhu. A tak je jasné, že si děti na tyto změny musejí zvykat, musejí se umět s nimi vypořádat a vyznat se v nich. Začít spolu si klade za cíl vzbudit v dětech zájem o celoživotní vzdělávání, učí je jak a co se učit, tak aby bylo učení efektivní, aby je

vzdělávání bavilo a nevzbuzovalo v nich už předem obavy a stres. Podporuje, uznává a oceňuje ty schopnosti a rysy osobnosti, které se v naší uspěchané době budou nejvíce hodit. ZaS je se svou myšlenkou orientován na dítě a jeho schopnosti a rozvoj (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012).

4.1 Cíle programu Začít spolu

Cílem programu Začít spolu je podnítit v dětech samostatnost, objevit individuální vlohy a nadání každého dítěte a rozvíjet potřebu dále se vzdělávat a získávat nové informace. Pedagogové jsou při běžných denních činnostech spíše v pozadí, děti při hrách a činnostech vedou nepřímo, čímž v nich probouzí potřebu samostatnosti a zájmu o vše nové, čehož musí docílit vlastní aktivitou (KOŤÁTKOVÁ, 2014; GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012).

„Hlavní cíle programu začít spolu v kompetencích dítěte:

- *Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.*
- *Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.*
- *Umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost.*
- *Být tvůrčí a mít představivost.*
- *Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.*
- *Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ a kol., str. 15, 2012).“*

4.2 Úprava prostředí

Prostředí tříd je ve školách s programem Začít spolu rozděleno na centra aktivit (viz. Příloha č. 1, CA - ateliér, domácnost, knihy a písma, pokusy a objevy, velké kostky, manipulační a stolní hry, písek a voda, divadlo, hudba, školní zahrada a dílna), což jsou pracovní a herní koutky, kde se děti učí tak, že si hrají, kreslí, zkoumají, tvoří, prohlíží si knihy, staví atd. Tato centra aktivit jsou vybavena materiály a pomůckami, které jsou běžně a snadno dostupné a je jich dostatek. Děti si pomůcky pro jednotlivé činnosti připravují samy, a také jsou zodpovědné za jejich úklid po skončení činností. Z tohoto důvodu je vše přehledně rozmístěné a prakticky uložené tak, aby každé dítě mělo k pomůckám snadný přístup. V centrech je prostor pro individuální, ale i skupinovou práci. Výhodou je, že se v CA pracuje v malých skupinkách (počet dětí, který se vejde do určitého centra, je vždy znázorněn na popisku centra, který by neměl u

žádného centra chybět), ve kterých děti mohou spolupracovat, učit se nápodobou, získávat informace formou prožitkového učení, hrou a činnostmi, ale kde mají zároveň klid na práci, pokud o to mají zájem (KOŤÁTKOVÁ, 2014; GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012). Úkolem pedagoga je být dětem především vzorem, osobou, která je vždy na blízku a z povzdálí sleduje práci dětí a je vždy připravena jim pomoci. Práce je tak postavena na „*pozitivní atmosféře ve skupině, vzájemné důvěře a dodržování daných pravidel, bez kterých nemůže existovat žádná demokratická společnost*“ (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012, str. 15). Je důležité si uvědomit, že program Začít spolu klade důraz na otevřenost, ve smyslu být otevřený všemu novému, a tak nestaví na žádných pevně daných dogmatech a pružně reaguje na nové informace objevující se právě v oblasti vzdělávání a výchovy.

4.3 Průběh dne

Plán dne v MŠ vypadá tak, že po příchodu do třídy děti plní s rodičem drobný ranní úkol, po splnění úkolu si odchází hrát do herny nebo se zabaví dle vlastního výběru v CA. Po svačině se děti scházejí v ranním kruhu, který je vstupem pro rozvržení práce v CA. Ranní kruh by měl být pestrý na činnosti a měl by korespondovat s obsahem činností v CA. Na závěr ranního kruhu jsou nabídnuta centra pro daný den a děti se do nich rozdělují dle individuálních potřeb a zájmů. Poté následuje činnost v CA. Po skončení CA přichází hodnocení aktivit a prostor pro vyjádření dětí. Poté děti odcházejí ven, většinou na školní zahradu, kde jsou vytvořeny podmínky pro rozvoj dětské zvědavosti. Jsou zde lupy, písek, různé zahradní prvky a podobně. Dobré je, když mají děti vlastní zahrádku, kde pozorují růst plodin, o které se starají. Po pobytu venku se děti vrací do kmenové třídy na oběd, poté následuje relaxace na lůžku a odpolední činnosti dle potřeb dětí. Zapojena může být i individuální práce s předškolními dětmi. Práce v programu Začít spolu je rozvržena do tematických plánů, což znamená, že tématem může jeden týden být např. moře, tzn., že vše od ranního úkolu, přes činnosti v CA, až po výzdobu třídy se nějak týká mořské tematiky. Činnosti jsou do center aktivit rozdělovány učitelkou, která si vždy pečlivě plánuje aktivity a pomůcky tak, aby obsáhla minimálně čtyři centra denně a děti si tak mohly podle svých zájmů a priorit vybrat činnost, která jim nejvíce vyhovuje (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012; KOŤÁTKOVÁ, 2014; Kompetentní učitel 21. století, 2011; BUDÍKOVÁ, KRUŠINOVÁ, KUNCOVÁ, 2004).

4. 4 Individualizace v programu Začít spolu

Program Začít spolu v rámci individualizace vychází z typů inteligence Howarda Gardnera (logicko – matematická, jazyková, hudební, prostorová, tělesně – polohová, osobnostní, sociální, přírodovědní inteligence), které jsou odvozeny od toho, jak jsou informace v mozku zpracovávány (BUDÍKOVÁ, KRUŠINOVÁ, KUNCOVÁ, 2004). Vyučující v programu Začít spolu by při plánování tematických celků měli brát v potaz všechny formy inteligence tak, aby činnosti rozvíjely všechny její formy. Pro dítě je velice důležité zažít úspěch, a tak by měly být jednotlivé činnosti plánovány tak, aby každé dítě mělo šanci pocítit radost z dobře vykonaného díla. Dítě také musí cítit podporu a úctu od vyučujícího.

Prostředky individualizace, které jsou využívány:

- „pozorování (*nestrukturované, strukturované – Oregonská metoda prováděná třikrát ročně*);
- *plánování (s ohledem na schopnosti a dovednosti jedince – vytvořením individuálního plánu pro každé dítě“ ve spolupráci s rodiči, aby byla zajištěna kontinuita)*;
- *centra aktivit*;
- *integrované učení*;
- *záměrné využívání různých stylů učení*;
- *samostatná volba činnosti, hry dítěte*;
- *diferencovaná míra podpory dítěte dospělým“* (GAJDOŠOVÁ, DUJKOVÁ A KOL., 2012, str. 83).

4. 5 Spolupráce s rodinou

Program Začít spolu klade důraz na individualitu každého jedince a s tím související přístup k němu, dále je zde v popředí spolupráce s jinými školami a hlavně s rodiči dětí, kteří rozhodně nestojí stranou dění v mateřské škole, ale naopak jsou do dění v mateřské škole aktivně zapojováni. Rodiče mohou figurovat jako asistenti učitele nebo jsou často vyzýváni k dobrovolné práci v MŠ. Dobrým příkladem je zapojení rodičů do běžných denních činností. Rodič předvádí dětem náplň svého povolání nebo ukazuje nějakou zajímavou zálibu. Rodiče jsou také několikrát do roka zváni na tematicky laděné tvoření, ukázková centra aktivit, besídky nebo slavnosti, mohou pomoci s organizováním mimoškolních aktivit. Rodič má právo kdykoli požádat o

konzultaci ohledně svého dítěte, a také se může kdykoli zapojit do denních činností ve třídě. Výjimkou není ani půjčování literatury, pomůcek, ale i hraček domů. Rodiče pomáhají zvyšovat úroveň školy pomocí evaluačních dotazníků, které jsou jim každoročně rozdávány. Škola také s rodinou uzavírá tzv. „Dohodu mezi rodinou a školou“ (viz. Příloha č. 2), ve které rodiče uvádějí, nakolik jsou schopni se zapojit do činnosti MŠ (KOŤÁTKOVÁ, 2014).

4.6 Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA

Společnost ISSA, pod jejíž záštitou je vzdělávací program ZaS, klade od roku 2002 mimořádný důraz na kvalitu profesního vzdělávání pracovníků v programu ZaS. Mimo školení a vícedenních seminářů, která probíhají v průběhu roku a letních škol, kde jsou učitelé vzděláváni, byly v roce 2010 vytvořeny standarty, které jsou orientované na dítě a na kvalitu práce vyučujících. Tyto standarty jsou vymezeny v dokumentu s názvem „Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“ a je v něm obsaženo to, jak má vypadat kvalitně vedená práce vyučujícího. Standarty v dokumentu vymezené korespondují s aktuálními *„pedagogicko – didaktickými trendy. Funguje zároveň jako rámec, nástroj, vodítko účinného vykonávání profese, udržování a cíleného rozvoje kvality práce učitele, nástroje profesního sebezrovoje, sebereflexe a sebehodnocení, v některých školách přejímá roli obecně platného vymezení kvality práce učitele, tedy roli zatím u nás neexistujícího národního standardu kvality práce učitele. Je to možné proto, že většinově obsahuje a zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA 2011).*

Oblasti výchovně vzdělávacího procesu:

- Komunikace
- Rodina a komunita
- Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
- Plánování a hodnocení
- Výchovně vzdělávací strategie
- Učební prostředí
- Profesní rozvoj (Kompetentní učitel 21. století, 2011).

V každé oblasti jsou obsažena kritéria, která jsou dále zpracována do pozorovatelných indikátorů. V neposlední řadě jsou zde uvedeny i příklady z praxe,

kteře mohou naplňovat indikátory (Kompetentní učitel 21. století, 2011). Důvodem pro práci s indikátory může být snaha učitele najít platnou zpětnou vazbu ke své práci, orientace v oblasti, která je důležitá pro jeho další profesní rozvoj a pomohou mu samostatně promýšlet a realizovat kroky k uskutečnění pokroku jeho práce. Ředitelům škol tento materiál poskytuje návod, jak hodnotit práci svých pedagogických zaměstnanců a jako ukázkou toho, jak dále vzdělávat své učitele (ČAPEK, 2013).

4.7 Ověření přínosu programu začít spolu – dlouhodobý výzkum v programu „Začít spolu“

Pro ověření kvality a přínosu programu Začít spolu byl proveden dlouhodobý výzkum s názvem „Vliv vzdělávacího programu ZaS spolu na vývoj psycho-sociálních kompetencí dětí v MŠ 1997/98-2000/01“ (ŠIMICOVÁ, 2010), který provedla vedoucí výzkumného týmu PhDr. Miluše Havlínová, CSc. se svými spolupracovníky PhDr. Naďou Kozovou, PhDr. Eduardem Hejdukem, Ph.D., PhDr. E. Weinholdovou, RNDr. Ladislavem Tomáškem, CSc. a PhDr. Evou Šulcovou.

Výzkum si kladl za cíl:

- zjistit, zda má ZaS vliv na psychický a sociální rozvoj dětí;
- zjistit, zda má ZaS vliv na komunikativnost, tvořivost, schopnost řešit problémy a vyrovnávat se změnami, kriticky myslet, být odpovědný za své jednání;
- zda jsou děti ve školách s programem Začít spolu na vyšší úrovni v psychosociálních charakteristikách, než děti, které navštěvují školy běžné (bez specifického programu).

Do výzkumu bylo zapojeno celkem 821 dětí od 3 do 7 let. 409 z nich bylo z 10 MŠ se vzdělávacím programem ZaS a 412 bylo z 12 MŠ bez vzdělávacího programu ZaS a bez jiného podobně zaměřeného vzdělávacího programu. (www.sbscr.cz)

Výzkum byl objektivní díky počtu dětí, obě skupiny dětí byly podobného počtu, stejného zastoupení dívek i chlapců, četnosti věkových skupin, podobě rodinného prostředí (dosažené vzdělání rodičů, to, zda vyrůstají v úplné rodině), dále svou roli hrálo umístění a velikost mateřské školy. Výsledek potvrdil předem vydefinované cíle. Program Začít spolu dětem poskytuje prostor pro výraznější vývoj intelektu. Děti zapojené do programu Začít spolu využívají větší škálu možností při řešení problémů, nebojí se jít složitější cestou, volí náročnější úroveň, mají více nápadů, jsou kreativnější. Také výtvarný projev je více uvolněný a snadněji čitelný (ŠIMICOVÁ, 2010).

5 Školní zralost

„A shledáte-li u dítěte nějaké nedostatky v jeho vývoji, nepropadejte panice, ale optimisticky důvěřujte v moc výchovy a přírody. Tyto obě mocnosti dovedou napravit a upravit víc a lépe, než bychom si mysleli, jen je třeba v tom nepřekážet a nekazit přirozenou cestu vývoje.“

prof. MUDr. PhDr. Miloš Sovák, DrSc.

Vstup dítěte do ZŠ a další okolnosti s tím spojené jsou zásadním okamžikem v životě dítěte a jeho rodiny. Před tím, než dítě do ZŠ nastoupí, přichází období plné otázek, ohledně zralosti a připravenosti dítěte na školu. To, jakým způsobem příprava na školu, a jestli vůbec, probíhá je silně individuální záležitostí. (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2011). Pravdou však zůstává, že oproti mateřské škole se základní škola prezentuje „nekompromisním přístupem k práci a činností“ a dalším faktem zůstává, že možnost volby ve škole také není často možná. Škola je tu od toho, aby děti vzdělávala, rozšiřovala jejich poznatky a dovednosti a nedává prostor k přílišné volnosti. O tom, zda je dítě zralé a připravené na vstup do ZŠ mnohdy hodně prozradí pedagog (INFORMATORIUM, leden 2014). Školní zralostí tedy rozumíme: *„Takový stupeň vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“* (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, str. 2, 2011) Nebo také, jak uvádí Jucovičová a Žáčková (str. 24, 2014): *„Způsobilst dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností.“* Na vymezení, co konkrétně školní zralost znamená, se podílí na školský systém daného státu. Školským systémem je také určen věk dítěte, ve kterém by mělo nastoupit do školy. V ČR je podle školského zákona školou povinné dítě, které dosáhne věku 6 let do 31. srpna kalendářního roku. Všechny děti by tedy měly být zralé a připravené na školu. Přesto však může být docházka o jeden, až dva roky (ve výjimečných případech) odložena. Nejdříve však může jít dítě (po doporučení školského a poradenského zařízení) do školy ve věku 5 let, pouze však v případě, že dosáhne věku 6 let mezi 1. zářím a 31. prosincem kalendářního roku, ve kterém nastoupí do školy. Může i později od ledna do června, ale je třeba, vedle doporučení poradenského zařízení, i doporučení od odborného lékaře (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2002). Mladší děti by ve škole měly, i přes své nadání, slabší prospěch,

bývají nesoustředěné, nesamostatné a „nevyhrané“. Chlapci bývají v tomto období oproti děvčatům opožděni zhruba o půl roku. (ČAČKA, 2000)

5.1 Znaky školní zralosti a možnosti jejího rozvoje v mateřské škole (a nejen tam)

V dnešní době navštěvuje 90 – 95% dětí předškolního věku mateřskou školu, což znamená, že právě v mateřských školách je přípravě na školu věnována velká pozornost. Záměrná příprava dětí na školu je zahrnuta do programu MŠ, kdy jsou pro předškolní děti připravovány speciální úkoly a činnosti rozvíjející jejich dovednosti. Předškolní příprava v MŠ je také cennou pomocí pro děti z méně podnětného rodinného prostředí, které mají ještě o něco těžší postavení a málo příležitostí pro svůj rozvoj v rámci rodinného prostředí (ŘÍČAN P. A KOL., 1991).

Jak tedy definujeme školní zralost, jakých dovedností a schopností má dítě dosahovat, a jak je může rozvíjet? Školní zralost je definována jako stav, kdy je dítě fyzicky, psychicky a sociálně způsobilé k nástupu povinné školní docházky. Nejčastěji jsou uváděny tři složky školní zralosti:

- fyzická zralost (nebo také tělesná či somatická zralost);
- psychická zralost;
- sociální a emocionální zralost (jejíž součástí je i pracovní zralost).

(www.pracovnisesity.raabe.cz)

Z psychologického hlediska je školní zralost dítěte stav, kdy je dítě „*způsobilé absolvovat školní docházku*“. Aby dítě mohlo zahájit školní docházku, je důležité, aby dítě bylo zralé. Zralé zejména v oblastech jako je řeč, myšlení, pozornost, soustředěnost a sociální dovednosti. (Hartl, Hartlová In RAABE, 2008)

Z pedagogického hlediska je školní zralost dítěte stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Zde je tedy poukazováno zejména na vývoj CNS, myšlení, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativní dovednosti, které ovlivňují úspěšný vstup do ZŠ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ In RAABE, 2008)

5.2 Fyzická zralost

Jak již bylo zmíněno, dítě by mělo být fyzicky zralé na školu v 6 letech. Jisté je, že fyzicky vyspělé dítě, je lépe připraveno na školní docházku. Dříve se pro posouzení fyzické zralosti používala tzv. filipínská míra. Filipínská míra ukazovala, že dítě je

fyzicky zralé na školní docházku, pokud si pravou rukou sáhne přes hlavu a dosáhne na levé ucho. Tato míra se odkazuje na skutečnost rychlého růstu končetin v tomto období, a také k přibývání svalové hmoty (BUDÍKOVÁ, KRUŠINOVÁ, KUNCOVÁ, 2004).

V dnešní době fyzickou, tělesnou i zdravotní zralost většinou posuzuje pediatr. Dítě v šesti letech by mělo měřit asi 112 – 122 cm a vážit asi 20- 22 kg. Tyto hodnoty slouží ale pouze k obecné orientaci. Je jasné, že na růst a vývoj dítěte má vliv mnoho faktorů. To, jak rychle, a do jaké výšky zatím šestileté dítě vyrostlo a jakou má váhu, ovlivňují genetické dispozice (pokud má dítě rodiče, kteří nejsou vysocí a jsou štíhlí, lze jen těžko očekávat, že dítě dosáhne obecně očekávaných fyzických hodnot předškolního dítěte). Svůj vliv na výšku a váhu mají také stravovací návyky, které jsou v rodině zavedené. Na druhé straně jsou děti, které mají nedostatek pohybu a nadbytek stravy, a tak váhy 20 kilogramů dosahují daleko dříve než v 6 letech. Pravdou zůstává, že menší, slabší a drobnější děti bývají ve škole častěji unavené, protože práce ve škole je náročná nejen psychicky, ale také fyzicky. A tak by mělo být dostatečně fyzicky zralé, aby tuto zátěž bez problému zvládalo. Často je fyzická zralost dítěte omezena nebo ohrožena častými nemocemi dítěte nebo oslabenou imunitou, která dítě vyřazuje z chodu mateřské školy, ale i z kolektivu, a tak mohou ohrozit nebo i ovlivnit školní úspěšnost dítěte (pokud ve škole dítě často chybí, vznikají mu velké mezery v novém učivu, které se těžko dohání) (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). Dalším uváděným znakem školní zralosti je obnovení dentice, tedy výměna mléčných zubů za stálé zuby. I toto je však pouze orientační, neboť mléčné zuby se vyměňují postupně a u každého jedince začínají vypadávat v různém věku, a tak se podle nich nedá přesně určit, zda je dítě zralé na školu (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

5. 2. 1 Hrubá motorika

Hrubá motorika označuje pohyb celého těla nebo také pohyb jednotlivých částí, rukou nebo nohou. Dítě se tak díky pohybu učí ovládat celé své tělo, a proto je velice důležité, aby ho mělo dostatek. Je nasnadě, že jednotlivé pohyby nejsou náhodné, ale naopak vědomé a cílené. Dítě se těmito pohyby nejlépe naučí venku, při různých hrách v lese, na hřištích nebo hrách s vrstevníky nebo s rodiči. Proto by na zralost v hrubé motorice měl být kladen stejný důraz jako na to, jak dítě drží tužku, stříhá nebo skládá, protože dítě už zvládá přesnější pohyby, které dříve nezvládalo, a které jsou důležité pro

úspěšné zvládnutí psaní, lépe také koordinuje automatické a volní pohyby. Dítě v předškolním věku by tak mělo umět:

- skákat přes švihadlo,
- jezdit na kole,
- plavat nebo
- pohybovat se v rytmu,
- napodobovat pohybové sestavy,
- běhat,
- lézt po stromech, po stěnách,
- házet s míčem.

Tyto všeobecné dovednosti mu mohou pomoci i ve škole, např. dokáže srovnat různé rychlosti (běh x jízda na kole). Mimo jiné jsou děti, které jsou zvyklé na pohyb spokojenější a více vyrovnané, a tak se daleko lépe soustředí. Dítě by mělo být obratné a zdatné také proto, aby bylo přijato svými vrstevníky (EBBERT, 2011; UN 13/2008).

5. 2. 2 Jemná motorika

Pojem jemná motorika pod sebou ukrývá pohyb prstů pravé i levé ruky. Samozřejmě je tedy cílené používání prstů a ruky. V používání prstů a ruky, které je cílené, se dítě cvičí pokaždé, když je nutné něco uchopit. Dítě staví skládačky, puzzle nebo stavebnice složené z drobnějších částí, které spojuje apod. Ovládá stříhání tak, že stříhá tvary podle předlohy nebo tyto tvary vytrhává. Mateřská škola je v rozvoji jemné motoriky ideálním prostředím pro dítě, neboť spontánní a přirozenou cestou vzbuzuje v dítěti touhu vyzkoušet si a naučit se používat všechny pomůcky, které tam má k dispozici (silné, tenké tužky, voskovky, pastelky, křídly, štětce a různé druhy barev), navíc každodenní program je ve většině mateřských škol nastaven tak, aby dopolední činnosti rozvíjely jemnou motoriku dětí (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014; EBBERT, 2011).

Krušinová, Budíková a Kuncová (2004) uvádějí, co by mělo školsky zralé dítě ovládat v oblasti jemné motoriky v rámci každodenní činnosti:

- uchopí předmět do špetky,
- třídí korálky, hrách, fazole a další drobné předměty,
- třídí předměty podle barvy, tvaru a velikosti,
- vykrajuje pomocí formiček těsto,
- zašroubuje víčko na lahvi a matku u šroubku,

- navlékne nit, navléká korálky,
- dovede se obléknout (správně),
- umí zapnout zip, knoflíky,
- pokouší se zavazovat si tkaničky (tato dovednost je vyžadována až v první třídě),
- správně stříhá (KRUŠINOVÁ, BUDÍKOVÁ A KUNCOVÁ, 2004).

5. 2. 3 Kreslení a grafomotorika

Dětská kresba už je propracovaná, je blízká skutečnosti a obsahuje spoustu drobných prvků. Dítě pomocí kresby vyjadřuje svou osobnost, fantazie, sny. Ukáže nám pocity dítěte, nálady, vztahy k lidem, ale i k okolnímu světu. Je také skvělým prostředkem ke hře. Kresbu je tedy třeba vždy přijmout takovou, jaká je, což v dítěti podporuje touhu se dále rozvíjet (INFORMATORIUM, 1/2014).

Kresba:

- kreslí postavu (postava by měla být proporcionálně správně, končetiny nakresleny dvojitou čarou, neměly by u ní chybět detaily, jako jsou vlasy, uši, oči, řasy),
- napodobí geometrické tvary podle předlohy nebo bez ní: kruh, čtverec, trojúhelník,
- obkresluje, obtahuje nebo se snaží napodobit tiskací písmena,
- dovede se podepsat,
- vymalovává omalovánky bez větších nepřesností a obtahování, vykresluje celou plochu,
- spojí jedním tahem dva body (vodorovně i svisle)

(KRUŠINOVÁ, BUDÍKOVÁ A KUNCOVÁ, 2004).

Dítě už umí správně držet tužku, tak aby to bylo pohodlné, uvolněné, ne křečovitě, netlačí na papír (tužka by se měla dát lehce vytáhnout z prstů). Tužka by měla mít takový sklon, aby směřovala někam za rameno. Dítě procvičuje kresbu obloučků, osmiček, čárek a rovných čar, vlnek a smyček, lístečků, okvětních lístků. Zvládá vypracovat různé grafomotorické cviky (INFORMATORIUM, 1/2014).

5. 2. 4 Lateralita

To, na jaké úrovni specializace je která mozková hemisféra, souvisí také s lateralitou. Pokud má jedna hemisféra na starosti některé funkce druhé hemisféry

jedná se o tzv. „hemisférickou dominanci“. Lateralita je tedy přednostní užívání některého z párových orgánů. Nejedná se vždy o stranovou vymezenost, protože někteří lidé jsou tzv. „ambidextří“ to znamená, že používají stejně kvalitně obě ruce, jsou tedy laterálně nevyhranění (BARTOŇOVÁ, BYTEŠNÍKOVÁ, VÍTKOVÁ, 2012, str. 46). Školsky zralé dítě už má vyhraněnou lateralitu, už ví, kterou rukou kreslí (dominantní ruka), a kterou bude v budoucnu psát. Touto rukou také uchopuje lžici, hrneček, mává, hladí zvířátko, stříhá nebo lepí). Pokud dítě ruce střídá, je dobré vyhledat odborníka, aby lateralitu s dítěte určil (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014; BUDÍKOVÁ, KRUŠINOVÁ, KUNCOVÁ, 2004).

Možné projevy nevyzrálosti v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky:

- dítě nerado kreslí, nevybírá si činnosti, kde je třeba kreslit, některé děti tyto činnosti vyloženě nemají rády,
- kresba neobsahuje tolik detailů, je prostší a chudší, oproti kresbě stejně starých dětí,
- čára není rovná, ale je kostrbatá, roztřesená, dítě příliš tlačí na tužku nebo naopak netlačí téměř vůbec,
- dítě je málo obratné v sebeobslužných činnostech a v běžných denních činnostech,
- dítě od počátku kresby mnohokrát mění svůj záměr, dílo vypadá jako kresba od dítěte mladšího (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2012).

Rozvoj a nácvik hrubé a jemné motoriky:

Hrubá motorika je spojena s pohybem velkých svalových skupin, a tak mezi ni patří veškeré pohybové aktivity, které dítě vykonává. Uvádí se, že dítě denně stráví v pohybu až šest hodin, a tak je důležité, aby byl tento pohyb smysluplný a dával dítěti možnost se rozvíjet. Nedostatek pohybu má totiž negativní vliv na vývoj řeči, schopnost naučit se psát nebo je ovlivněn vývoj pravolevé orientace. Ze zdravotního hlediska se pak jedná o ochablé svaly, křivá zády, oslabenou imunitu nebo obezitu. Z těchto důvodů je tedy nezbytné zapojovat dítěte do mnohých pohybových činností, ale vyvarovat se druhému extrému, kdy je dítě sportovně přetěžováno. Jak již bylo zmíněno, nejlepší je pro dítě spoutání pohyb jako je lezení, běhání, skákání apod., přesto existuje celá řada zajímavých her, které se dají využít v dětském kolektivu (MŠ).

Běh:

Děti běhají prakticky neustále, a tak se do této činnosti nemusí dvakrát pobízet. A vymýšlet složité hry, které děti „donutí“ běhat.

Skákání:

Skákání dobře procvičuje koordinaci celého těla. Skákání, stejně jako většina pohybu, je pro dítě nejlepší někde v přírodě, kde může přeskakovat strouhy, vykotlané pařezy, větve, ale i v městském prostředí si dítě najde spoustu překážek zdolávat přeskokem. Typické a velmi jednoduché je skákání přes švihadlo, panáka nebo gummy.

Házení a míčové hry:

Procvičují obratnost horních i dolních končetin, postřeh a pozornost. A vzhledem k tomu, že existuje celá řada velikostí míčů, dá se poměrně snadno nastavit obtížnost celé hry.

„Hra na třetího“ – Pro tři hráče, dva si hází míčem, tak, aby je hráč uprostřed nepřipravil o míč.

„Hra na TRPASLÍKA“ – Děti stojí v kroužku a posílají si nebo hází míč. Komu míč upadne je T, tak to pokračuje, dokud některý z hráčů není TRPASLÍK.

„Vybíjená v kroužku“ – Děti stojí v kroužku, jeden z hráčů stojí uprostřed a snaží se vybit děti tak, že se jim trefuje na nohy, děti se snaží před míčem uhybat. Kdo je zasažen, vymění si místo s hráčem vprostřed kroužku.

Běhací hry:

Sem patří celá řada variací na klasickou „honičku“. „Na mrazíka“, „Na dva mrazy“, „Na doteky“ a mnohé další.

Plavání:

Plavání, jako takřka vše, co je spojené s vodou je další skvělou činností, kde si může dítě přirozeně užívat pohybu. A při němž se zapojí většina svalových skupin a dítě si narovná záda. V dnešní době, je plavecký bazén součástí každého většího města, a tak se dá plavání snadno zapojit do denního rozvrhu dítěte. Některé mateřské školy dokonce zpestřují svůj program o pravidelné lekce plavání.

Mezi oblíbené hry patří například:

„Na zaháněnou“ – Dva hráči stojí proti sobě a cákáním se snaží jeden druhého zahnat za předem určenou hranici nebo donutí soupeře, aby se jako první otočil zády.

„Na třetího“ s nafukovacím míčem (KUTÁLKOVÁ, 2005).

U nácviu jemné motoriky je důležité soustředit se na správné technické návyky, to jak dítě u psaní sedí, jak drží tužku, zda má dostatečně uvolněnou ruku, to vše ovlivní dítě při budoucí snaze naučit se psát. To, jak bude dítě vnímat tento nácvik, ovlivní jeho chuť učit se psát, a pokud bude dítě pozitivně motivováno, může se předejít vzniku obtíží při psaní. Neméně důležitý, je vhodný výběr potřeb pro psaní a kreslení.

Na začátku je vhodné použít silnější tříhranné tužky, pastelky nebo křídly. Vhodné je, aby tužka bez větší námahy nebo tlaku na ní zanechávala na papíře výraznou stopu. Grafomotorická cvičení je také dobré začínat na větším papíře (ideálně tabule nebo velký papír přilepený na dveřích, teprve postupně velikost papíru zmenšujeme) (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2008).

Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2014) rozvíjení jemné motoriky je hlavním cílem zdokonalovat a koordinovat spolupráci horních končetin, senzomotoriku, pohyb mluvidel a jazyka, mimiku a již výše zmíněnou grafomotoriku.

Některá cvičení na jemnou motoriku:

- práce s modelínou, hlinou, pískem, čoučkou, hrachem či rýží,
 - stříhání,
 - lepení do předkresleného tvaru,
 - uzlování,
 - šroubování víček,
 - zatloukání hřebíčků,
 - navlékání korálků, jeřabin, brček,
 - práce s prstovými barvami,
 - oblékání a svlékání sebe, ale i panenek,
 - zapínání zipů, knoflíků, patentek,
 - prošívání čtvrtky pomocí velkých jehel,
 - vykrajování a modelování těsta,
 - dekorace již hotových výrobků,
 - rozpoznávání předmětů podle hmatu,
 - skládání puzzle, hlavolamů, mozaiky,
 - třídění drobných předmětů,
 - stavby z písku,
 - krájení potravin
 - kreslení
 - pracovní listy (dokreslování, uvolňovací cviky, spojování, obtahování)
- JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

5.3 Psychická zralost

Do předpokladů školní zralosti patří i psychická nebo také duševní zralost. Která je velice důležitá k osvojení trivia, důležitý je také rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech (myšlení, diferencované, záměrné vnímání řeči, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, zájem o nové dovednosti a vědomosti, porozumění a využívání symbolů). Pokud dítě zaostává pouze v některé schopnosti, je třeba se zaměřit na oblast, ve které dítě zaostává. A pro celkový rozvoj těchto funkcí musí být do činností zapojeno i tělo. Pouze pokud si dítě spojí určitou věc s reálným světem, s reálnou zkušeností, je schopno rozvíjet si například řeč, myšlení a fantazii. Je dokázáno, že většina dětí si nejlépe pamatuje zrakové informace. Proto jsou k posílení psychické zralosti důležité náměty a hry, které procvičují smyslové vnímání, cvičí postřeh, cit pro tvar nebo barvu nebo například sluchové a zrakové schopnosti. Nejzábavnější jsou pro ně různé básničky, říkanky, veršování, hádanky nebo písničky vždy spojené s pohybem. Děti se učí básně či písně zpaměti, učí se je reprodukovat před kolektivem a zažívají-li v této oblasti úspěch, rády se posouvají dál a učí se nové a zároveň náročnější věci. Školsky zralé dítě chápe náměty a úkoly, vnímá slovní pokyny a jejich zadání si vyslechne do konce. (INFORMATORIUM, 1/2014; BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ 2010; NOVOTNÁ, KREMLÍČKOVÁ, 1997).

5.3.1 Řeč

Co se týče řeči, školsky zralé dítě by mělo správně vyslovovat všechny hlásky, maximálně může do první třídy přetrvávat nesprávná výslovnost hlásek „R“ a „Ř“, U zápisu je na správnou výslovnost kladen veliký důraz, protože právě v tomto období se totiž vývoj řeči uzavírá a dosud naučená písmena se fixují. Ve věku šesti let by již měla být plně rozvinuta schopnost diferencovat hlásky a přesně je ve slovech používat, a to dokonce i tam, kde jsou ve slově blízko sebe (KUTÁLKOVÁ, 2005). Od čtvrtého roku dítěte už také probíhá tzv. intelektualizace řeči, což znamená, že řeč se vyvíjí po logické stránce a slova se intelektualizují. Dítě rozlišuje pojmy konkrétní a abstraktní, chápe význam slov, vyjadřuje se gramaticky správně, řečový projev je plynulý a smysluplný a slovní zásoba se neustále rozšiřuje. Ve věku 6 let má dítě slovní zásobu kolem 2500 – 3000 slov. Školsky zralé dítě samostatně převypráví/ zopakuje krátký příběh, pohádku, pokud si občas není jisté, dospělý mu klade pomocné otázky. Opakuje samostatně a správně delší rozvitou větu.

Dítě poměrně rychle a včas reaguje na mluvenou řeč - tzv. „*mluvní pohotovost dítěte*“. Je schopno vést dialog na vysoké („dospělácké“) úrovni, časté jsou zvědavé doplňující otázky (BYTEŠNÍKOVÁ, HORÁKOVÁ, KLENKOVÁ, str. 32, 2007). Dále dítě popíše obrázek, pojmenuje a ukáže nesmysl na obrázku, dokáže popsat, vysvětlit význam pojmu, vytvoří protiklady ke slovu na obrázku, ale i bez obrázku, zná nadřazené pojmy, slova podobného významu, řeč je tvořena větami a souvětími, je gramaticky správná, pozná chybu v mluvené řeči, dokáže se představit, zná svoji adresu a věk, navazuje při rozhovoru oční kontakt (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2011).

Řeč dítěte je obohacována dennodenně, a tak její procvičování je poměrně snadné a nenáročné na přípravu, pokud nedochází k patologickým změnám v řeči, kdy je nutná odborná péče. Návštěva logopeda a započetí logopedické terapie by nemělo být odkládáno, lepší přijít dříve nebo zbytečně, než pozdě a na rychlo a ve stresu spravovat řeč.

- Vyprávění příběhů

Dítě vypráví, co během dne zažilo, ptá se rodičů na to, co jej zajímá. V MŠ např. vypráví, co zažilo o víkendu.

- Čtení pohádek

Důležité je také čtení pohádek s následným stručným převyprávěním, popřípadě vysvětlením nových slov.

- Popis obrázků

Dítě popisuje, co vidí na obrázku, zaměřuje se na detaily i na obrázek jako celek.

- „Slovní fotbal“

Na začátku je základní slovo, od kterého se odvíjí další slova, například od posledního písmena slova. Existují různé variace na „Slovní fotbal“.

- „Tichá pošta“

Děti sedí v kroužku, první hráč pošeptá slovo svému sousedovi, a tak to jde stále dál, až se šeptané slovo vrátí zpět k začínajícímu hráči. Cílem je, aby se slovo „cestou“ nijak nezkomolilo. Další možnosti, jak rozvíjet řeč je pomocí básniček a písniček, které jsou často spojeny s pohybem, a tak jsou pro dítě o to zábavnější, dále jsou v mateřských školách hojně využívána různá rozpočítadla, říkadla, hádanky a slovní hříčky (KUTÁLKOVÁ, 2005).

5.3.2 Zrakové vnímání

V dnešní době, co se zraku týče, není problémem nedostatek podnětů, které zrak rozvíjí, ale spíše jejich velké množství, se kterým se musí dítě dennodenně vyrovnat, seznámit a vyznat se v něm. Může se stát, že dítě má ve svém okolí tolik zajímavých podnětů k prozkoumání, že o konkrétní věc, například knihu, projeví jen povrchní zájem a hned se seznamuje s dalším předmětem. Tato nestálost a přelétavost bývá hodnocena spíše jako zájem, dítě zajímá vše nové, a tak mu rodiče kupují stále nové a nové hračky či knihy, což v dítěti prohlubuje myšlenku, že vše musí stihnout, a že u ničeho vlastně nevydrží. Dítě ani posléze není schopno říci, co v dané knize vidělo, co jej zaujalo. Kvantita tak převáží nad kvalitou a dítě není obohaceno o nové zrakové vjemy, ale je novými vjemy přehlceno (KUTÁLKOVÁ, 2005).

Základem zrakového vnímání, které se dítě v předškolním věku naučí, je rozlišování horizontální polohy. Dítě tedy rozpozná rozdíl mezi obrácenými tvary. Dále dochází k rozlišování vertikální polohy předmětů, konkrétně mezi šestým a sedmým rokem. V předškolním věku dítě dokáže rozeznat tvary, namaluje je a dokáže je správně pojmenovat. Všimá si také detailů na obrázcích. Důležitý je také dobrý postřeh, což je rychlá reakce ve zrakové oblasti (míčové hry, ale i deskové hry s potřebou rychlé orientace na ploše), a adekvátní zraková paměť (dítě si zapamatuje např. cestu) (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2001).

Dítě v předškolním věku s jistotou poznává barvy a jejich odstíny, rozliší konkrétní (nebo i stejné) tvary na pozadí, v řadě obrázků pozná stejné obrázky nebo naopak obrázky, které se liší, dítě dokáže sestavit obrázek z několika částí nebo doplní jeho chybějící část, pamatuje si, co bylo na obrázkových kartách, popíše je po jejich zakrytí (ŠMARDOVÁ, BYTEŠNÍKOVÁ, 2010).

Možností, jak procvičovat zrakové vnímání je mnoho, většina dětí ráda skládá puzzle.

- „Puzzle“

Výhodou je, že se dají sehnat puzzle s různým počtem dílků, a tak můžeme neustále zvyšovat úroveň hry. Další výhodou je, že existují stovky různých motivů, takže není těžké, zaujmou každé dítě volbou pro něj atraktivních motivů. Jako bonus si dítě při skládání puzzle trénuje a rozvíjí trpělivost a vytrvalost.

- „Stříhání obrázků“

Dobrou variací puzzle může být postupné stříhání obrázků (pohlednic, obrázků z časopisů apod.), dítě si obrázky stříhá samo na libovolně velké kousky, takže si hru vlastně připravuje samo.

- „Kimmova hra“

Další zajímavou hrou je „Kimmova hra“, kdy se pod šátek schovají různé předměty. Šátek na určitou dobu zvedneme a děti si mají zapamatovat co nejvíce předmětů, po opětovném zakrytí těchto předmětů šátkem děti jmenují, které předměty si zapamatovaly.

- „Pexeso“

Klasické pexeso skvěle rozvíjí zrakovou paměť, ale také počítání nebo slovní zásobu. Existují pexesa s mnoha náměty, ale také s různou úrovní obtížnosti.

- Třídění předmětů podle daného klíče

Dítě třídí korálky, luštěniny, přírodniny, tvary z tvrdého kartonu, hřebíčky a další, podle toho, co je po ruce. Cvičí si tak zároveň i jemnou motoriku. Je pravdou, že nedostatky v postřehu a dobré zrakové paměti se zejména v předškolním věku ještě dobře pomluví nebo skryjí, avšak je dobré tyto nedostatky neomlouvat, ale cíleně s dítětem pracovat na rozvoji těchto schopností. Faktem totiž zůstává, že každá oblast potřebuje ke svému rozvoji určitou dobu, někdy i několik měsíců, a tak se nevyplácí začínat s nácvikem těchto schopností na poslední chvíli. Zraková paměť totiž dítěti pomáhá se zapamatováním si tvaru písmenek, přesnost vnímání zase může způsobit potíže s vývojem výslovnosti, neboť dítě má nedostatečně okoukané pohyby úst při výslovnosti jednotlivých písmen. Další problém může nastat, když si dítě bude osvojovat učivo jako většina z nás, tedy pomocí zraku, informace si nejlépe pamatujeme pomocí zrakových vjemů. A tak je třeba začít s tréninkem zraku co nejdříve (KUTÁLKOVÁ, 2005).

5. 3. 3 Sluchové vnímání

Dnešní doba je typická pro stále se zvyšující hladinu zvuku, a tak se dítě již od malička setkává s velkou spoustou zvuků, které je třeba si někam zařadit, a které společně vytvářejí hluk. Tato neustále zvýšená hlasitost a velká spousta zvuků způsobuje, že se dítě dostává do tzv. „ochranného útlumu“, což ve finále znamená, že malé dítě je mnohem unavenější a mnohdy usne a větší dítě „vypne“ a není schopno vnímat, co mu kdo říká, protože neposlouchá. Z těchto skutečností vyplývá, že sluchové

informace jsme se naučily odsouvat do pozadí, čemuž vydatně napomáhá i fakt, že dnešní doba nabízí velké množství zrakových informací. Tyto zrakové vjemy nám totiž k orientaci v prostředí, ve kterém se pohybujeme „stačí“ (KUTÁLKOVÁ, 2005). Je však velmi důležité uvědomit si, že díky sluchu je dítě schopno komunikovat. Sluch se spolupodílí na správném vývoji a rozvoji řeči. Rozvoj sluchu je, jako v případě ostatních smyslů, úzce spjat s rodinným prostředím. Nejlépe se sluch rozvíjí při čtení pohádek, příběhů, vyprávění si o nich, právě při těchto činnostech se dobře odhalí případné sluchové vady. Pokud máme na potíže se sluchem podezření je důležité co nejdříve vyhledat odbornou pomoc (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010). Sluch totiž ve spolupráci se zrakem vytváří předpoklad pro další důležitou dovednost ve škole, kterou je osvojení si správného psaní diktátů a samozřejmě také pro čtení. Základem pro tyto dovednosti je schopnost správně vnímat rytmus řeči, správné rozumění slovům, dovednost členit je na jednotlivé slabiky a dále na písmena. Samozřejmý by měl být i opačný postup, tedy skládání písmen v slova. Této dovednost se říká sluchová analýza a syntéza. Jak dále uvádí Jucovičová a Žáčková, uplatňuje se i schopnost rozlišovat tvrdé a měkké, znělé a neznělé hlásky (sluchová diferenciacie), účastní se i sluchová paměť (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2004). Sluchová paměť je, vzhledem k tomu, že většina informací, které dítě ve škole dostává, ve výčtu sluchových dovedností také velice důležitou schopností. Dítě si musí, alespoň určitou dobu, umět uchovat informace, pokyny, zadání úkolů a jejich pořadí, ve kterém je má plnit. Musí umět vstřebat a pochopit výklad učitele (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010).

A tak, pokud chceme cvičit sluchové vnímání, je třeba se soustředit se na rozvoj fonemického sluchu, který se rozvíjí diferenciací zvuků, které mohou být dlouhé, krátké, vysoké, nízké, hlasité či vysoké a různého počtu. Je dobré začít lokalizací zvuku, který je statický, poté využívat ozvučených hraček, které se pohybují a pokračovat s písmeny, slabikami a slovy (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2004).

- Básničky, písničky, říkadla, hádanky

Děti mají rády zejména básničky a říkanky, kde je rým pravidelný. Důležitá je rytmizace, například tleskání nebo vytukávání rytmu dřívky. Dobré je spojit text s pohybem, děti si jej tak snadněji zapamatují a rády se k nim vrací (KUTÁLKOVÁ, 2005).

- Zvukové pexeso

Dítě rozeznává zvuky, hledá zvuky stejné.

- Pojmenovávání zvuků

Tato činnost je zábavná, pokud dítě ke zvuku přiřazuje obrázky. Trénovat se dá i v přírodě, kdy dítě říká, co slyší.

- „Rytmická cvičení“

Dítě se snaží napodobit rytmus, který mu byl předveden. Lze obměnit tak, že děti sedí v kroužku a napodobují zvuky, které jim předvádí kamarád. V předvádění se střídají.

- První a poslední hláska slova
- „Slovní fotbal“
- Hledání slov začínajících na stejné písmeno, slabiku s nebo bez zřetelové podpory
- „Rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov“

Čím se liší slova? Liší se na začátku „*les- pes*“, konci nebo vprostřed „*lom – lem*“? Dávají tato slova smysl? Existují? (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2004).

- Sluchové vnímání

Tyto hry se soustřeďují na rozvoj sluchové orientace a lokalizaci zvuku. Tyto hry jsou velmi vhodné do prostředí MŠ nebo celkově do prostředí, kde je více dětí. Na zvukovou orientaci se nejlépe hodí hra „Na slepou bábu“. Tato hra má spoustu různých variací. Při hrách, které se zaměřují na lokalizaci zvuku, se jedná o hry, kdy děti stojí v kruhu a jedno dítě je vprostřed a má zavázané oči. Jeho úkolem je např. určit odkud vyšel zvuk, kdo zvuk udělal. Některé hry jsou doplněné o říkanky, které hru uvádí, a tak je zde zapojena i rytmizace. Zajímavé jsou například hry, kdy děti dostanou kartičky se zvířátky a dvojice se hledají podle zvuků, která jsou pro daná zvířátka typická (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2004).

- Hry na vnímání rytmu

Pouštíme hudbu a děti se podle její rychlosti pohybují. Zábavnou variantou je hra „Na sochy“, kdy děti běhají nebo tančí do rytmu na hudbu a jakmile hudba ustane, děti se musí zastavit a vydržet bez hnutí, dokud hudba zase nezačne hrát.

- Sluchová paměť

Hry vhodné do většího množství dětí. Na začátku je věta typu: „Šla jsem na nákup a koupila jsem...“ nebo „Na pustý ostrov si s sebou zabalím...“, každý zopakuje slovo, které řekly děti před ním a na závěr přidá další (KUTÁLKOVÁ, 2005).

5. 3. 4 Paměť a pozornost

Častým problémem dětí po nástupu do první třídy bývá roztěkanost a nepozornost, což dětem zabraňuje dobře se soustředit na výuku čtení, psaní a počítání,

stejně jako tato skutečnost komplikuje zapamatování si a udržení v paměti nově naučené informace (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). Pro doplnění předchozích zmínek o paměti je třeba ještě uvést, že dítě je již v tomto věku schopno zapamatovat si báseň, píseň nebo 6 – 7 písmen nebo čísel (KROPÁČKOVÁ, 2008). Dítě se dovede maximálně soustředit na činnost minimálně pět minut, lépe však minut deset. Další podmínkou pro tento věk bývá schopnost dítěte zaměřit pozornost a soustředěnost na jednu činnost po dobu přibližně 15 minut. Tento časový údaj přibližně odpovídá době, než se přečte pohádka nebo převypráví příběh. Dítě je posléze schopno vlastními slovy říci, o co v dané pohádce nebo příběhu šlo. Pokud se nedovede soustředit po celou dobu činnosti, mělo by být schopno se k činnosti později vrátit a dokončit ji. Dítě v předškolním věku ví, že činnost má začátek a konec, tudíž je samo svým vnitřním pocitem nuceno činnosti dokončovat, z ukončených činností má daleko větší radost. Dále je důležité, aby vydrželo i u činnosti, která pro něj není tak lákavá nebo jej dokonce nebaví. Tyto schopnosti dítě připravují na běžnou školní výuku (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). Pro rozvoj těchto schopností je možné využít následující cvičení a hry:

- „Co se změnilo?“ / „Co chybí?“

Děti mají za úkol poznat, co se změnilo/ co chybí ve třídě, na spolužácích nebo na obrázku.

- „Opakování říkanek“
- „Vyřizování vzkazů“

Necháme děti vyřizovat jednoduché vzkazy dětem, učitelkám, rodičům.

- „Hledání chyby“

Vyprávíme nebo předčítáme dětem krátký příběh, při dalším opakováním uděláme sem tam chybu a děti mají poznat, kde jsme chybu udělali.

Další možností jsou dobře známé dětské hry jako jsou:

- „Cukr, káva, limonáda...“
- „Kuba řekl“
- „Všechno lítá, co peří má.“
- „Škatulata hejbejte se...“
- „Na sochy.“
- „Pantomima“

5.4 Sociální a emocionální zralost

Je důležité si hned na počátku definování těchto pojmů uvědomit, že právě v sociální, pracovní a emocionální zralosti bývají mezi dětmi největší rozdíly. Je to z toho důvodu, že se na vytváření těchto dovedností podílí mnoho faktorů. Děti vyrůstají v rodinách, ve kterých panují různé ekonomické, kulturní, hodnotové, či výchovné podmínky. Dalšími důležitými realitami, na které je třeba brát ohled je rozdílný fyzický, psychický a komunikační stupeň vývoje každého dítěte. S těmito proměnnými je třeba počítat a citlivě je zohledňovat (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010). Obecně je však sociální zralost definována schopností navazovat vztahy s vrstevníky, schopností komunikovat s nimi i s okolím nebo i dovedností najít si kamaráda. Mezi sociální dovednosti patří také pracovní zralost, základy společensky přijatelného chování a jejich dodržování, dále také schopnosti v oblasti sebeobsluhy. Emocionální zralost se pak projevuje schopností zvládat zátěžové situace, dovednost předcházení či řešení konfliktů situace. Schopnost bezproblémového odloučení se na nezbytně dlouhou dobu od matky i zbytku rodiny (BUDÍKOVÁ, KRUŠINOVÁ, KUNCOVÁ, 2004). Touto nezbytně dlouhou dobou je myšlen nejen pobyt ve škole, ale i krátkodobý pobyt mimo domov po dobu, po kterou se konají školní výlety, školy v přírodě či ozdravné pobyty (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Dítě by se mělo dále vyvíjet v soustředěnosti, neboť na něj v první třídě budou kladeny daleko vyšší nároky na řízenou činnost, konkrétně činnost pracovní a učební. Dítě by se mělo umět soustředit na jednu činnost, dokončit ji do konce, připravit si na ni pomůcky a po ukončení činnosti pomůcky zase uklidit zpět na své místo. Důležité pro dítě, připravující se na školní docházku, je také umět se orientovat v prostředí a režimu třídy a školy. Za podstatné se považuje pochopení zadání a instrukce od vyučujícího a rozvržení vlastního postupu zadané práce (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). Mnohem větší požadavky jsou na dítě kladeny i v oblasti jeho spontaneity, kdy se dítě musí naučit ovládat své emoce, musí vědět, že jeho potřeby musí nějakou dobu počkat, jsou druhořadé nebo dokonce v danou chvíli nevhodné. Musí umět směřovat své nadšení a zájem správným směrem, překonávat případnou únavu. Velkou náročnost v novém prostředí přináší případné nezdary v učení, se kterými se dítě také musí umět vyrovnat (BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ, 2010).

Školsky sociálně, emočně a pracovně zralé dítě by mělo umět poděkovat a poprosit. Pozdravit při příchodu do nového prostředí, vykat cizím a starším osobám,

vnímat rozdíly v chování k dospělým a k dětem. Přínosné je si s dětmi sehrávat různé modelové situace, při kterých si tyto základní fráze procvičí a upevní si je (KROPÁČKOVÁ, 2008). Vhodné jsou i hry „Na školu“, kdy se dítě částečně zbavuje strachu z neznámého a zároveň se učí, jaké je ve škole vhodné a adekvátní chování. Dítě se díky těmto hrám učí nejen základům slušného chování, ohleduplnosti, orientaci v různých prostředích, ale také komunikaci na různých úrovních a ustáleným frázím. Díky této hře se také učí, že není slušné skákat druhým do řeči, že je slušné vyslechnout druhé do konce, a že není vhodné mít komentář ke všemu, co slyší. Vždy máme na paměti, že dítě se učí především nápodobou, a proto dbáme o to, aby v našem chování a zvycích dítě našlo pozitivní vzor. Informujeme dítě o tom, co je společensky zcela nevhodné, jaké tělesné projevy je třeba eliminovat. Samozřejmostí je, že se dítě umí představit celým jménem, zná svou adresu a případně telefonní číslo na své rodiče. V oblasti sebeobsluhy je adekvátní, aby se dítě zvládlo samo obléci, obout, zvládalo hygienické a stolovací návyky a navyklo si mít pořádek a systém ve svých věcech, které si musí umět poznat. Také správné zacházení s osobními, ale i cizími věcmi je u předškolního dítěte na místě. Pozitivní zkušenost dítěti přináší, pokud má v rodině přidělenou drobnou domácí práci, která je plně v jeho režii (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

5.5 Shrnutí

Budíková, Krušinovská a Kuncová (2004, str. 37) uvádí, že pro posouzení školní zralosti jsou směrodatné především tyto oblasti:

„I. Rozumový vývoj (vědomosti, znalosti, intelekt) – jakému věku odpovídá?

Vývoj řeči:

- *srozumitelnost řeči (běžná patlavost rozhodně nástupe dítěte do školy nezdrží);*
- *slovní zásoba (většinou již několik tisíc slov), děti mluví v rozvitých větách, správně gramaticky;*
- *schopnost umět vyjádřit děj.*

Grafomotorika:

- *ovládat čáru a směr (součinnost zraku a ruky);*
- *správné držení tužky, uvolněné zápěstí;*
- *tvořivě, spontánně kreslit.*

Pozornost:

- *alespoň 10 minut udržet pozornost.*

Pracovní návyky:

- *zůstat u úkolu a ukončit ho.*

Zrakové a sluchové rozlišování

Orientace a vztahy v prostoru a v čase:

- *nahoře nebo dole;*
- *před nebo za;*
- *vpředu, vzadu nebo vprostřed;*
- *nad, pod;*
- *orientace na vlastním těle;*
- *orientace vpravo, vlevo (tato orientace se upevňuje během prvních dvou ročníků).*

Představa předpočetní:

- *dítě chápe pojmy první, poslední, uprostřed, větší nebo menší, lehčí, těžší;*

Přiřazování a rozeznávání barev

2. Sociální vývoj

Schopnost navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s okolím, najít si kamaráda.“

5.6 Rizikové faktory školní zralosti

V 1. třídě se sejdou děti, mezi kterými je celý jeden kalendářní rok, v současné době je některým dětem při vstupu do školy pět let a dalším téměř osm let. Proto je tu velký rozdíl v jejich vývoji, odrážející se ve skutečnosti, že všechny děti mají stejné podmínky ke vzdělávání. Přesto všechny tyto děti jsou zralé a připravené na vstup do základní školy. Existují ale faktory, které ohrožují úspěšnost dítěte v ZŠ (MATĚJČEK, 2005).

Jako první, jsou těmito rizikovými faktory ovlivněny děti, které se z nějakého důvodu opoždějí ve vývoji, nebo je jejich vývoj nerovnoměrný. Velkou pozornost bychom měli dítěti věnovat, zejména pokud dochází k nerovnoměrnému zrání nebo opoždění v percepčně motorických schopnostech, které stojí u vzniku specifických poruch učení (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Pokud má dítě obtíže v oblasti zrakové percepce, může to mít souvislost s dyslexií, pokud v oblasti sluchové percepce, pak to může mít souvislost s dysortografií. Obtíže v jemné motorice, hrubé motorice, vizuomotorických schopnostech a lateralizaci mohou mít souvislost s dyspinxií. Samotné obtíže v jemné a

hrubé motorice a motorické koordinaci mívají souvislost s dyspraxií (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Mezi další rizikové faktory, ve kterých hraje roli nerovnoměrný nebo opožděný vývoj, patří vývojové poruchy mozku jako je ADD nebo ADHD, kde je řešena zejména pozornost a schopnost koncentrace. U těchto dětí bývají veliké rozdíly v úrovni složek tvořících školní zralost. U hyperaktivních dětí bývá inteligence v normě a často i vyšší a již v předstihu zvládají některé školní dovednosti, avšak kvůli snížené schopnosti soustředění, neklidu, impulzivitě, ale i rychlejší unavitelnosti, emoční labilitě, nízké frustrační toleranci jsou tyto děti v šesti letech často výkonově a pracovně či sociálně nezralé. V případě dětí s ADD a ADHD se často pečlivě zvažuje otázka odkladu školní zralosti (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Dalším rizikovým faktorem pro bezproblémový start ve škole jsou děti s opožděným vývojem řeči, u nichž se řeč začala objevovat až po třetím roce, nebo také děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, která se, kromě opožděného vývoje řeči, projevuje také sníženou schopností porozumění a tvoření pojmů. Dále sem patří těžké a kombinované vady řeči a porucha komunikace (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). Protože kvalita a úroveň verbálního projevu je jedním z faktorů hodnocených při ověřování školní zralosti, bývá často dětem s narušenou komunikační schopností (NKS) doporučován odklad školní docházky (BENDOVIČOVÁ, 2011). Rozsáhlejší NKS je spojena se zráním CNS a jejím odlišným vývojem, a z toho důvodu bývá u těchto dětí odklad normou (KUTÁLKOVÁ, 2014).

Problémy ve škole se mohou týkat také dětí se smyslovým nebo somatickým postižením, dětí s poruchami autistického spektra, dětí úzkostných, neurotických nebo citově deprivovaných. Další skupinou dětí jsou děti sociálně zanedbané, které se nezapojily do běžného proudu vzdělávání, nepřišly do styku s vrstevníky a nemají za sebou žádnou formu předškolního nácviku, z čehož vyplývá, že nemají kýžené předškolní znalosti a dovednosti (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014). U těchto dětí je možné využít k posouzení školní zralosti staršího testu „*Vinelandská škála sociální zralosti (Kožený, 1965)*“, kterou je možné využít u dětí od 3 do 9 let (VALENTA, MICHALÍK, LEČBYCH a kol., 2012). Děti s poruchami chování mívají také obtíže, a to zejména s podřizováním se autoritě a skupinové práci. Ve všech výše zmíněných případech je vždy důležité velice pečlivě zvážit, zda je dítě zralé a připravené na školu nebo zda je pro ně lepší zvolit odklad školní docházky (OŠD) (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2014).

Jak uvádí Zelinková (2011, str. 111): „*Řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. jsou oblasti, na které je zaměřena pozornost pedagogů a psychologů při práci s problémovými dětmi.*“

Na závěr je ještě nutné dodat, že také školský zákon pamatuje na to, aby bylo dítě při vstupu do základní školy zralé: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku*“ a zároveň je zde uvedeno, že „*začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti.*“ (KROPÁČKOVÁ, 2008, str. 11; ŠKOLSKÝ ZÁKON č. 561/2004 Sb.).

5.7 Školní připravenost

Pro úplné nastínění schopností, dovedností a kritérií, podle kterých se hodnotí předškoláci, je třeba ještě zmínit pojem školní připravenost. Vedle školní zralosti, začala velká část pedagogických pracovníků využívat ještě pojem školní připravenost. Na tento pojem můžeme často narazit i v odborné literatuře. Většina odborníků tento pojem používá souběžně s termínem školní zralost. Kropáčková (2008, str. 15) školní připravenost definuje jako: „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnější m výchovným podmínkám.*“ Tyto předpoklady a podmínky pak úžeji vymezuje Bednářová a Šmardová (2010, str. 2) jako „*schopnosti dítěte v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické*“. Langmaier (1991) uvádí jako důležitou složku školní připravenosti emoční připravenost a motivaci pro práci ve škole a jako schopnost mít kladný přístup k učení, spolužákům a k vyučujícímu.

Školní připravenost je tak spíše záležitostí školní přípravy ovlivněné schopnostmi dítěte, sociálním prostředím a výchovou, než úrovní biologického zrání dítěte (ZELINKOVÁ, 2011).

Pro porovnání pojmů školní zralost a školní připravenost uvádí Vágnerová výčet kompetencí typických pro jednotlivé pojmy:

„*Školní zralost, tedy kompetence, které jsou závislé na zrání organismu.*

- *Emoční stabilita a odolnost vůči zátěži;*
- *kvalitnější koncentrace pozornosti;*
- *odolnost vůči zátěžím;*
- *lateralita ruky, motorická a senzomotorická koordinace a manuální zručnost;*
- *sluchová diferenciaci;*
- *koordinace činnosti obou hemisfér;*

- *myšlení na úrovni konkrétních logických operací;*
- *autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti.*
Školní připravenost, tedy kompetence, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení.
- *Respektovat hodnotu a smysl školního vzdělání;*
- *rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno;*
- *úroveň verbální komunikace;*
- *respektovat běžné normy chování i hodnotový systém (VÁGNEROVÁ, str. 136, 2000).“*

5. 8 Pedagogicko - psychologická diagnostika

V průběhu procesu výchovy a vzdělávání existuje celá řada rozdílů mezi jednotlivými dětmi nebo celými skupinami dětí. Pomocí pedagogicko - psychologické diagnostiky můžeme odhalit, pochopit a využít těchto rozdílů mezi žáky. Díky tomu také zjistíme, jak ke kterému dítěti přistupovat, a jak zvolit co nejvhodnější postup ve výchově a vzdělávání. Pedagogicko - psychologická diagnostika pomáhá s diagnostikou učitele, žáka, ale i třídního klima. Avšak pro potřeby mé práce se zaměřím pouze na diagnostiku školní zralosti (ČÁBALOVÁ, 2011).

5. 9 Diagnostika školní zralosti žáka

Významnost diagnostiky školní zralosti je zcela zřejmá. Výsledky diagnostiky školní zralosti odhalují, zda je dítě zralé a připravené na vstup do ZŠ nebo zda mu bude navržen odklad školní docházky (OŠD), což významně ovlivní jeho budoucí život. Testy školní zralosti mají schopnost vyšetřit, jakého celkového vývojového stupně dítě dosahuje (VILDOVÁ, 2011). Což znamená, že tyto testy mohou odhalit případné vady ve vývoji a umožňují tak, aby se včas začalo pracovat na jejich nápravě. Oblast diagnostiky školní zralosti není jednostrannou záležitostí náležející jen psychologům. Je důležité si uvědomit, že hodnotíme dítě po stránce fyzické, psychické a sociální, což znamená, že se k otázce vstupu do ZŠ může vyjádřit pediatr posuzující somatický stav dítěte v rámci povinné předškolní prohlídky. Dále pak bývá v mateřských školách prováděn orientační screening, na jehož základě je rodičům doporučeno podrobnější psychologické vyšetření školní zralosti. Tento screening však MŠ není povinná provádět, a z tohoto důvodu je jasné, že jedinou jistou diagnostikou, kterou projdou všechny děti je diagnostika školní zralosti u zápisu, kdy je cílem učitele orientačně

zjistit, jak na tom dítě je. Velkou nevýhodou zápisu může být skutečnost, že učitel vidí dítě poprvé a během tak krátké doby nedokáže relevantně posoudit, jakého vývojového stupně dítě dosáhlo. Další negativní skutečností může být to, že dítě při zápisu někdy zažívá velmi nepříjemné pocity, a z toho důvodu nepodá výsledek, který by odpovídal jeho schopnostem (SPÁČILOVÁ, 2009; VÁGNEROVÁ, KLÉGROVÁ, 2008).

5. 10 Zápis jako forma diagnostiky školní zralosti

Zápis do základní školy probíhá od konce ledna do poloviny února a snaží se hravou formou odhalit, zda je dítě zralé na školu. Zápis je umístěn do třídy, kde dítě plní různé úkoly. U zápisu je ve většině případů elementarista. Učitel například zjišťuje, zda dítě zná nebo umí:

- jméno, příjmení, bydliště, věk, jména a povolání rodičů, jména sourozenců,
- orientaci v prostoru (pojmy vlevo, vpravo, nahoře, dole, vpředu, vzadu), požádá dítě o recitaci básně, zazpívání písně, namalování lidské postavy,“
- znalost základních barev a geometrických tvarů,
- řešit problém, např. postavit domeček z geometrických tvarů (ELI GEISSELOVÁ ET AL., 2012).

Učitel tak z průběhu interakce s dítětem zjistí, jaké jsou pohybové schopnosti dítěte (JM a HM, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace), úroveň řečových dovedností (vyjadřovací schopnosti a výslovnost), do určité míry lze také sledovat i určité aspekty rozvoje rozumové stránky. Při skutečně cíleném pozorování učitel také odhalí úroveň sociální a emoční zralosti dítěte. Zápis může pomoci odhalit předpoklady pro specifické poruchy učení nebo OŠD (SPÁČILOVÁ, 2009).

5. 11 Vyšetření školní zralosti

Jak již bylo řečeno, v testech školní zralosti nejde samozřejmě jen o posouzení speciálních schopností a dovedností dítěte, ale o vyšetření všech složek osobnosti dítěte, které jsou důležité a podílejí se na školním úspěchu (VÁGNEROVÁ, KLÉGROVÁ, 2008).

Vyšetření školní zralosti v sobě zahrnuje dvě složky:

- „Screening dílčích aspektů školní zralosti“

Screening probíhá v rámci lékařských vyšetření, testování v MŠ či v rámci zápisu do školy. Pro tyto účely slouží nejčastěji modifikace Kernova testu, kterou pro

české podmínky upravil Jirásek a je jím „Orientační test školní zralosti (1970, 1972)“ (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009).

Kernův test obsahuje šest úloh, ale Jirásek jej upravil do podoby úloh tří: kresba postavy (mužská postava podle vlastní představy), napodobování písma („Sev pa li“, Cy il osn“) a obkreslování skupiny teček (podle předlohy). Oproti původnímu testu je Jiráskův test hodnocen ne tří, ale pěti stupňovou klasifikací. Ve všech třech úkolech je pozornost kladena na jemnou motoriku, a také na koordinaci oka a ruky. Při kresbě postavy se sleduje provedení postavy, zda se jedná o tzv. hlavonožce, zda jsou končetiny znázorněny jednoduchou nebo dvojitou čarou, zda jsou na ní nakresleny detaily (uši, řasy, obočí). Úroveň postavy odkazuje na rozumovou úroveň dítěte. Další dva úkoly kladou nároky na pozornost dítěte a jeho schopnost splnit zadaný úkol. Napodobování písmen a tvaru teček je pro dítě zkouškou, jak si bude později schopno poradit s úkolem „*napodobení předlohy*“. Test může být prováděn i ve skupině, kdy se ukáže, zda je dítě schopno pracovat ve skupině (JIRÁSEK, 1980 str. 252).

V manuálu k testu je uveden způsob hodnocení, výsledek dítěte je označován pojmy „*nadprůměrný, průměrný a podprůměrný*“. Při dosažení výsledku „*podprůměrný*“ se přechází k podrobnějšímu vyšetření (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009).

- „Podrobnější vyšetření školní zralosti“

Tento test je možné doplnit Kondášovou verbální zkouškou „*Obráskovo slovníkovou skúškou*“, která prověřuje slovní zásobu, vizuální vstřípivost a pohotovost. Jedná se o sadu 30 obrázků a úkolem testovaného je popsat, co na nich je, co se tam děje (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009). Dobrým testem, který také ověřuje verbální schopnosti je Jiráskův test „Duševního obzoru a informovanosti (1972)“. Dalším testem ověřujícím verbální a sociální složku je také test Vágnerové a Matějčka „*Zkouška znalostí předškolních dětí (1976)*“, v němž je zachyceno deset oblastí ze života dětí, a který tak na konkrétních situacích daného dítěte zjišťuje rodinnou situaci dítěte, úroveň pracovních činností, orientaci v čase, základní znalost pohádek (ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Zrakové vnímání skvěle hodnotí „Edfeldův reverzní test (1968)“, kde dítě sleduje rozdílnost tvarů (zrcadlově obrácené prvky, lišící se nebo podobné prvky). Známým testem je také „Inverzní test“ Z. Žlaby, který se soustředí na schopnost dítěte rozlišovat zrakem sledy tvarů imitujících písmena (ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ, 2006).

K testům, které se zaměřují na úroveň vývoje sluchu, patří např. Wepmanova (pro české prostředí upravená Matějčkem) zkouška „Sluchové diferenciacce“, která probíhá tak, že dítěti jsou čtena stejná nebo podobně znějící slova. Dítě tedy rozlišuje, co slyší. Konkrétně se jedná o devatenáct slov nemajících smysl, třináct jich je odlišných, šest stejných. Zkouška je hodnocena kvantitativně a dítě v šesti letech by již nemělo chybovat. Zkouška není standardizována. „Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS – M)“, upravená Matějčkem, je zaměřena na schopnost dítěte rozkládat slovo na hlásky, a naopak skládat z hlásek slovo. Dítě se hodnotí bodově, podle toho, jak úkol zvládá. Tento test také není standardizován. Dalším testem, který byl sestaven pro české děti, nese název „Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí“ (ŠKODOVÁ, MICHEK, MORAVCOVÁ, 1995). Je určen dětem od 3 do 10 let, u předškolních dětí má orientační, ale i diagnostickou hodnotu. Tento test byl standardizován. Zaměřuje se na schopnost dítěte rozlišovat hlásky. Použít lze i „Moseleyův test analýzy“, dítě určuje, zda je v jednoslabičném slově obsaženo určité písmeno (VALENTA, MICHALÍK, LEČBYCH, 2012, SIKOROVÁ, 2012).

K ověření laterality se využívá „Test laterality (1972)“, který vytvořil Z. Matějček a jeho žák Z. Žlab (MAREK, KUČEROVÁ, 2006). Zkouška je založena na sérii úloh, kdy se sleduje, jaká ruka převažuje při jejich vykonávání. Vyhodnocuje se jednoduchým vzorcem (ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Někdy se k vyšetření využívá testových baterií, známá je testová baterie D. Švancarové a A. Kucharské, známá pod názvem „Test rizika poruch psaní a čtení pro rané školáky (2001)“, kterou je možno využít právě i pro diagnostiku školní zralosti. Sada se zaměřuje na: *„sluchové a zrakové vnímání, rozlišování a paměť, vituomotorickou koordinaci, artikulační dovednosti a schopnost přenosu dat mezi smyslovými modalitami.“* (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009, str. 312).

Jako další příklad hlubší diagnostiky se uvádí zkouška „Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy“ nebo „Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky (1969)“ (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009).

Důležité je doplnit všechny výsledky, tak, aby nám vznikl ucelený přehled o stavu dítěte, o informace od učitelek z MŠ, případně o výsledky dalších vyšetření dítěte. Neméně důležitou informací by mělo být pozorování dítěte, protože to, jak se jeví psychologovi v průběhu vyšetření, o dítěti také mnohé napoví. Na závěr vyšetření se tedy všechny části dají dohromady, a vznikne tak ucelený obraz o aktuální úrovni dítěte.

Faktem zůstává, a je jen na rodině dítěte, jak rozhodne, že psycholog nebo jiný odborník může OŠD pouze doporučit (ŘÍČAN, KREJČÍŘOVÁ, 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce je zaměřena na výsledky šetření zaměřeného na posouzení role mateřských škol, pracujících podle programu Začít spolu, v diagnostice a rozvoji školní zralosti.

6 Cíl práce, výzkumné otázky

Cíl práce

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá příprava dětí na školu, konkrétně příprava dětí s odkladem školní docházky v programu Začít spolu. Dále bylo cílem zjistit, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy při přípravě dětí na školu.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Jak probíhá předškolní vzdělávání ve školách s programem Začít spolu?

Výzkumná otázka č. 2: Má program Začít spolu vyvinutý nějaký speciální program pro přípravu dětí s odkladem školní docházky?

6.1 Metodika

Pro účely této diplomové práce byl využit **kvalitativní výzkum, metoda explorační, technika dotazování**, konkrétně byl využit strukturovaný rozhovor.

Kvalitativní výzkum byl vybrán, protože vytváří podmínky pro hloubkový popis případů. Poskytuje podrobnou komparaci případů, sleduje jejich vývoj a zkoumá příslušné procesy. Ve výzkumu lze zachytit kontext, lokální situaci a podmínky, kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace o řešené problematice. Kvalitativní výzkum využívá celou škálu postupů. (HENDL, 2005). Kvalitativní výzkum je pro účely této diplomové práce nejadekvátnějším a nejefektivnějším způsobem, jak se dostat k požadovaným informacím. (HENDL, 2005)

Strukturovaný rozhovor je technikou, kdy se vede rozhovor, sestavený z pečlivě formulovaných otázek, s vybranými respondenty. Různým respondentům jsou kladeny stejné otázky (HENDL 2005). „*Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit* (HENDL 2005, s. 173).“

Rozhovor obsahoval 9 otázek (Příloha č. 3), které vycházely z cílů diplomové práce a z výzkumných otázek z toho vyplývajících.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Cílovým souborem pro potřeby práce se stalo 7 MŠ s programem Začít spolu a jedna přípravná třída základní školy, která je také zapojena do programu Začít spolu. Všechny tyto instituce se nacházejí v Praze. Konkrétně jsem oslovila učitelky nebo ředitelky mateřských škol a přípravné třídy základní školy, které pracují s programem Začít spolu a jeho specifiky. Oslovené pedagožky jsem poznala v rámci různých školení a seminářů v programu Začít spolu, takže pro mě bylo jednodušší navázat s nimi spoluprací.

6.3 Organizace šetření

Otázky (Příloha č. 3) použité v rozhovoru se odvíjely od základních výzkumných otázek. Na začátek jsem zvolila otázky tak, abych si vytvořila základní představu o systému školy, a dále jsem se soustředila na otázky týkající se konkrétních činností na přípravu dětí na školu. Pro větší přehlednost označuji všechny dotazované slovem Respondentka.

Rozhovory probíhaly vždy v dané organizaci. Setkání probíhalo tak, že jsem vybraným pracovníkům, se kterými jsem měla vést rozhovor, několik dní dopředu poslala na e- mail seznam otázek, aby měla Respondentka dostatek času si otázky projít a seznámit se s nimi. Při setkání jsme pak společně otázky ještě jednou prošli a vyjasnili si případné nejasnosti, případně jsme vyloučili otázky, na které respondent odmítl odpovědět nebo na ně neznal odpověď. Poté jsme provedli rozhovor. Pro větší plynulost rozhovorů jsem jednotlivé rozhovory nahrávala, všechny Respondentky se však jednoznačně vyjádřily tak, že si nepřejí, aby se nahrávka stala přílohou práce.

Rozhovory probíhaly od října do půlky června 2015.

Pro potřeby této práce používám slovo „předškolní dítě“/ „ předškolák“, ve významu dítě, které dochází do mateřské školy v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

7 VYHODNOCENÍ OTÁZEK

Otázka č. 1: Vzděláváte děti ve vaší organizaci ve věkově heterogenních třídách?	
Respondentka č. 1:	Ano
Respondentka č. 2:	Ano
Respondentka č. 3:	Ano
Respondentka č. 4:	Ano
Respondentka č. 5:	Ano
Respondentka č. 6:	Ano
Respondentka č. 7:	<i>„Ne, máme třídy homogenní. Jsem zastávce názoru, že každé toto rozložení má své pro i proti. K našim podmínkám a organizaci práce zatím preferuji to, co máme. Předškoláci jsou (dle názoru učitelek ZŠ) nejlépe připraveni. Máme náš program připraven tak, že máme spoustu společných akcí (děti jsou namíchané, spolupracují), 2 mladší třídy spolupracují ještě intenzivněji.“</i>
Respondentka č. 8:	<i>„V našem případě se nejedná přímo o mateřskou školu, ale konkrétně o přípravnou třídu, ve které se vzdělávají děti v rozmezí 5 – 7 let.“</i>

Tabulka 1: Výzkum

(Zdroj: Vlastní výzkum)

Otázku č. 1 jsem položila proto, abych zjistila, zda MŠ s programem Začít spolu zřizují předškolní třídy. Z odpovědí jednotlivých Respondentek vyplynulo, že v šesti zařízeních jsou vzdělávány věkově rozdílné (heterogenní) děti v jedné třídě, v jednom zařízení mají věkově homogenní třídy. V případě zařízení č. 8 se jedná o přípravnou třídu základní školy, a tak jsou v ní pouze děti předškolního věku nebo děti s odkladem školní docházky (dále také OŠD)

Otázka č. 2: Kolik máte ve vaší organizaci dětí předškolního věku?	
Respondentka č. 1:	15
Respondentka č. 2:	12
Respondentka č. 3:	5
Respondentka č. 4:	17
Respondentka č. 5:	23
Respondentka č. 6:	14
Respondentka č. 7:	3 – z toho 2 žádají o odklad
Respondentka č. 8:	<i>„Opět, vzhledem k přípravné třídě jsou předškoláci všichni žáci. Do přípravné třídy se totiž přijímají pouze děti rok před vstupem do první třídy nebo děti s odloženou školní docházkou.“</i>

Tabulka 2: Výzkum

(Zdroj: Vlastní výzkum)

Z odpovědí na otázku č. 2 vyplynulo, že počet předškolních dětí ve věkově heterogenních třídách je zařízeních jednotlivých oslovených zařízeních různý, pohybuje se v rozmezí od 3 do 23 dětí.

Otázka č. 3: Kolik máte ve vaší organizaci dětí s OŠD?	
Respondentka č. 1:	2
Respondentka č. 2:	1
Respondentka č. 3:	1
Respondentka č. 4:	4
Respondentka č. 5:	3
Respondentka č. 6:	3
Respondentka č. 7:	0
Respondentka č. 8:	<i>„Tento školní rok máme 3 žáky se standardním odkladem školní docházky a dva žáky s dodatečným odkladem školní docházky. To znamená, že do přípravné třídy byli zařazeni během školního roku z 1. třídy ZŠ.“</i>

Tabulka 3: Výzkum

(Zdroj: Vlastní výzkum)

Z odpovědí na otázku č. 3 vyplynulo, že počet dětí s OŠD je ve všech třídách přibližně stejný. Tedy v rozmezí od žádného dítěte s OŠD, až po děti s OŠD v jedné třídě.

Otázka č. 4: Jak pracujete na rozvoji dětí předškolního věku (například v oblastech: psychická zralost, zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza; sluchová oblast; motorická oblast; senzomotorika; paměť; řeč; myšlení).

Všechny Respondentky se v odpovědi na tuto otázku shodly v tom, že cíleně pracují s předškoláky. Jejich metody a postupy práce se však školu od školy liší. Některé se zaměřují na nácvik grafomotoriky a její rozvoj, jiní se snaží pokrýt co nejvíce oblastí - psychická zralost, jedná se zejména o rozvoj následujících funkcí orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo - pravý pohyb očí, zrakové vnímání, sluchové vnímání, motorická oblast, senzomotorika, paměť, řeč, myšlení.

Respondentka č. 1 uvedla, že pro přípravu s předškoláky využívají pracovní sešity pro předškoláky, konkrétně uvádí:

„Každodenní předškolní příprava (45 minut). Rozvoj všech oblastí pomocí pracovních sešitů pro předškoláky, správné sezení při práci a správný úchop tužky, rozvoj komunikačních dovedností, jemné a hrubé motoriky. Hlavně se zaměřujeme na to, aby se děti vydržely soustředit na danou činnost a pracovaly v klidu a pečlivě.“

Respondentka č. 2 naopak uvádí, že využívají různé činnosti pro předškoláky, nesoustředí se pouze na činnosti u stolu nebo práci s pracovními listy: *„Každý den v rámci odpoledních činností se věnujeme předškolákům – připravujeme různé pracovní listy (zaměřené vždy na nějakou oblast – předmatematické dovednosti, grafomotorika, ...), hrajeme stolní hry, zaměřujeme se na řečový projev (vyprávění příběhu podle obrázků, odpovídání celou větou, ...), práce na rastru (prostorová orientace, předmatematické dovednosti, ...), věnujeme se i manuální činností – různé výtvarné a praktické činnosti zaměřené na jemnou motoriku, apod. V druhé polovině školního roku vždy jeden den v týdnu cíleně pracujeme s předškoláky – „hrajeme si na školu“ – dbáme na správné sezení u stolu, vydržet v klidu sedět, vyslechnout úkol a pokyny až do konce a až pak začít pracovat, umět si poradit, když se vyskytne problém, dokončit činnost, nevyrušovat při plnění úkolu, být soustředěný, ... A také v centrech aktivit zaměřujeme některé činnosti cíleně na předškoláky.“*

Respondentka č. 3 se zmiňuje, mimo jiné, také o diagnostice využívané v rámci programu Začít spolu, kterou je Oregonská metoda a zmiňuje i knihu Diagnostika předškoláka. Konkrétně se však k práci s předškoláky nevyjadřuje, zmiňuje jen, že

s nimi pracují. Zdůrazňuje však, že s dětmi cíleně pracují, na základě již zmíněného screeningu, celou jejich docházku do mateřské školy a vycházejí tedy z jejich individuálních potřeb, na dalším postupu spolupracují s rodiči. Konkrétně tedy Respondentka č. 3 uvádí: *„Ano s předškoláky pracujeme. K diagnostice a zaznamenávání posunů dětí využíváme Oregonský dotazník pro ZaS a knihu Diagnostika předškoláka, Dr. Jiřina Klenková, Ph.D. A Mgr. Helena Kolbábková a k této knize vytvořený formulář. Tento je velmi přehledný, obsahuje všechny oblasti a dobře se s ním pracuje. Vedeme záznamy o všech dětech nejen v posledním roce. Zaznamenávání do Oregonského formuláře, provádíme 2x ročně, na jeho základě pak 2x ročně vypisujeme individuální schůzky. Na těchto schůzkách se s rodiči domlouváme, kde se dítě nachází a na dalších posunech. Pracujeme tedy s dětmi cíleně celý předškolní věk. Každodenní práce v CA (centrech aktivit) nabízí dětem širokou škálu činností k jejich rozvoji. V odpoledních hodinách pak cíleně pracujeme s předškoláky. Na začátku školního roku začínáme se stejnými věcmi, během roku se pak zaměřujeme na oblast, kterou konkrétní dítě potřebuje posílit.“*

Respondentka č. 4 uvádí oblasti, které jejich mateřská škola rozvíjí, na které se zaměřují při přípravě dětí na školní docházku: *„Psychická zralost, Zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo - pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza, sluchová oblast, motorická oblast, senzomotorika, paměť, řeč, myšlení. Všechny tyto oblasti rozvíjíme pomocí pracovních listů, didaktických her, kooperativními činnostmi. S předškolními dětmi pracujeme denně po krátkém poobědovém odpočinku (cca od 13 – 13,15 hod). Většinu činností přenášíme ven.“*

Respondentka č. 5 popisuje práci s předškoláky takto: *„Samozřejmě ve všech oblastech, hodně stavíme na prožitkovém učení, na samostatnosti dětí, při všech aktivitách, konstruktivistické učení rovněž hojně využíváme.“*

Respondentka č. 6 popisuje, že kromě pravidelně vymezeného času pro předškoláky posilují dovednosti a schopnosti dětí v rámci celého výchovně vzdělávacího procesu: *„Děti mají zkrácené odpočívání a po něm se půl hodiny věnujeme předškolní přípravě. Posilujeme efektivní komunikaci mezi dětmi, s dospělými, snažíme se, aby řešily konflikty, nacvičujeme orientaci v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza, vše trénujeme při předškolní přípravě, v rámci sluchové oblasti – rozlišování vysokých, hlubokých tónů, odkud zvuk přichází,*

první a poslední hláska ve slově, rytmizace podle slabik. Motorická oblast – jemná i hrubá motorika, máme kreslicí koutek, ve kterém si děti uvolňují ruku, senzomotorika – v rámci sebeobsluhy si děti samy nabírají jídlo na talíř, samy si mažou pomazánky na pečivo, trénujeme házení a chytání, skok přes švihadlo, děti jsou zvyklé se pohybovat v obtížnějším terénu v lesích. Paměť – učí se písničky, básničky, vyřizují jednoduché vzkazy, hrajeme „kimovky“, pozorujeme pokroky nebo naopak stagnaci v řeči, navrhujeme rodičům, aby navštívili logopeda, děti jsou podporovány v mluvení při ranním kruhu a při všech činnostech během dne. Snažíme se o rozvoj konstruktivního myšlení, hledání řešení problémů, jinak pracujeme s tím, že děti jsou ve fázi názorného myšlení.“

Respondentka č. 7 se ve své výpovědi shoduje s Respondentkou č. 6, a to, že mají čas vymezený pro přípravu předškoláků, ale jinak rozvíjejí děti v rámci celého vzdělávacího programu ZaS:

„Jednou týdně individuální péče pro předškoláka, denně práce v centrech podle ZaS. Psychická zralost - „otužování“ v heterogenní skupině, partnerský přístup učitele jako „vzor“ způsobu jednání. Zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza – pobyt v přírodě, metodické listy pro předškoláky. Sluchová oblast – vytleskávání slabik, hledání prvního a posledního písmene, hry. Motorická oblast – hrubá motorika především v přírodě, jemná motorika také v přírodě plus při činnostech v centrech aktivit. Senzomotorika – pobyt v přírodě minimálně celé dopoledne (lezení, skákání, přenášení, stavění...). Paměť- básničky, písničky. Řeč – při kruhu sdílení a komunitním kruhu možnost se vyjádřit, popsat, vyprávět. Myšlení – v centrech aktivit (pokusy objevy např.), matematické dovednosti.“

Respondentka č. 8:

„V přípravné třídě je intenzivní příprava do první třídy naší prioritou a hlavní náplní. Rozvíjíme všechny oblasti, které je nutné zkvalitnit pro bezproblémový nástup do první třídy. K oblastem jako jsou: psychická zralost; prostorová orientace; zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo - pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza; sluchová oblast; motorická oblast; senzomotorika; paměť; řeč; myšlení, bych přidala ještě rozvoj sociálních dovedností, sebeobsluhu včetně hygieny, rozvoj dodržování nastavených třídních pravidel, rozvoj předmatematických dovedností. Rozvoj níže uvedených oblastí je naprostou samozřejmostí a všechny je projdeme během

týdenních tematických celků. Uvedené oblasti jsou dále rozvíjeny také například v tzv. Edukativně stimulačních skupinách, kterých se účastní také rodiče dětí. “

Otázka č. 5: Pracujete na rozvoji dětí s OŠD?

V odpovědi na tuto otázku se shodly Respondentky č. 1, 2 a 4, které uvedli, že děti s OŠD vzdělávají stejně jako předškoláky, ale berou ohled na důvody, pro které došlo k odkladu. Na základě toho jim vypracovávají i individuální vzdělávací plán, ve kterém mají vydefinované oblasti, na které je třeba se zaměřit.

Respondentka č. 1: *„Stejně jako předškoláci + mají vypracovaný IVP.“*

Respondentka č. 2: *„Dítě s OŠD je součástí skupiny předškoláků a pracuje na stejných úkolech. Pokud má problém v určitých oblastech, pracujeme na jejich rozvíjení – dle jeho IVP.“*

Respondentka č. 4: *„Děti s OŠD mají svůj individuální vzdělávací plán, víceméně s činnostmi, které jsme popisovali výše.“*

Respondentka č. 3 a podobně Respondentka č. 6 popisují, že s dětmi s OŠD pracují stejně jako s předškoláky, jen se více zaměřují na určité oblasti nebo na děti s OŠD kladou vyšší nároky.

Respondentka č. 3: *„S dětmi s OŠD pracujeme stejně jako s předškoláky, pouze se více zaměřujeme na určité potíže, např. grafomotoriku.“*

Respondentka č. 6: *„Ano, stejně jako s předškoláky, máme na ně vyšší nároky.“*

Respondentka č. 5 vypověděla, že s dětmi s OŠD pracují tak, že spolupracují s PPP, a díky tomu se mohou soustředit lépe na oblasti, které je u dětí třeba posilovat. Ostatní oblasti ale nijak nezanedbávají.

Respondentka č. 5: *„Vždy ve všech oblastech s tím, že dle stanoviska PPP se nejvíce zaměřujeme na problémové oblasti.“*

Respondentka č. 7 uvedla, že momentálně nemají ve třídě žádné děti s OŠD.

Respondentka č. 8 uvedla, že s dětmi s OŠD pracují stejně jako s předškoláky (viz. otázka č. 4).

Otázka č. 6: Máte pro děti s OŠD vypracovaný IVP na základě výsledků z pedagogicko psychologické poradny ((PPP))?	
Respondentka č. 1:	Ano
Respondentka č. 2:	Ano
Respondentka č. 3:	<i>„Ano, vypracováváme si IVP plán pro děti s OŠD i děti integrované, na základě zprávy.“</i>
Respondentka č. 4:	Ano
Respondentka č. 5:	Ne
Respondentka č. 6:	Ne
Respondentka č. 7:	<i>„Máme to do budoucna v plánu.“</i>
Respondentka č. 8:	<i>„Ne, klasický individuální vzdělávací plán nevypracováváme. Používáme Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě základní školy a to pro každé dítě zvlášť, kde se sleduje v pravidelných intervalech posun dítěte v konkrétních oblastech a třídní učitelka třídní učitelka si v závěru hodnotí dosavadní práci a navrhuje další postupy pro následující období. Při vzdělávání pracuje s doporučením PPP či SPC a dalších externích odborníků (neurolog, psychiatr atd.).“</i>

Tabulka 4: Výzkum

(Zdroj: Vlastní výzkum)

Respondentky č. 1, 2, 3 a 4 shodně uvedly, že vypracovávají IVP na základě výsledků z PPP. Respondentky č. 5, 6, 7 a 8 uvedly, že IVP pro děti s OŠD nevypracovávají, ale Respondentka č. 7 zároveň uvedla, že to mají v budoucnu v plánu, protože jim to přijde jednoznačně přínosné. Pouze Respondentka č. 8 podrobně uvedla přesný postup při posuzování dětí s OŠD. Jejich zařízení nevytváří klasický individuální vzdělávací plán, ale používají Záznamový arch, díky němuž sledují a hodnotí rozvoj a učení dítěte v přípravné třídě základní školy. Tento Záznamový arch mají pro každé dítě zavedený samostatně a sledují v pravidelných intervalech posun dítěte v konkrétních oblastech. Díky tomu si tak snadněji ujasní, které oblasti dítě potřebuje více rozvíjet. Důležitá je i spolupráce s odborníky.

Otázka č. 7: Má program Začít spolu specifické metody k rozvoji školní zralosti?

Na tuto otázku odpověděly Respondentky téměř shodně, a to tak, že program Začít spolu nemá žádné specifické metody k rozvoji školní zralosti, ale také se jejich názory sešly v tvrzení, že Začít spolu, díky svému odlišnému přístupu ke vzdělávání, podporuje dítě ve všech jeho stránkách systematicky již od počátku nástupu do MŠ, a tak není potřeba žádné speciální metody k rozvoji předškolní zralosti. V tomto se shodly Respondentky 1 – 7, kromě Respondentky č. 8, která se domnívá, že celý program je skvěle postavený tak, že je vhodný k využití pro předškolní přípravu. Několik Respondentek (konkrétně Respondentky č. 2, 4, 7 a 8) se zmiňují o CA, které jsou svou pestrostí velmi vhodné a přínosné v rozvoji předškolní zralosti. Respondentka č. 3 zmiňuje také o těsné spolupráci s rodinou, která dle jejího názoru pozitivně přispívá k účinné práci s dítětem.

Respondentka č. 1 uvádí, že program Začít spolu nepotřebuje žádné specifické metody k rozvoji školní zralosti:

„Myslím si, že program je nastaven tak, že svým specifickým přístupem plně systematicky podporuje a rozvíjí dítě ve všech oblastech, a tak není třeba žádné speciální metody vytvářet.“

Respondentka č. 2 se shoduje s respondentkou číslo 1 v tom, že program Začít spolu pracuje na rozvoji dítěte od počátku jeho nástupu do MŠ, a tak není třeba žádné specifické metody vytvářet:

„Ne. Dle mého názoru program pracuje na rozvoji osobnosti dítěte od počátku a nemá žádné specifické metody pro „předškoláky“. Program je zaměřen na rozvoj všech stránek dítěte, naplňuje RVP PV a vede děti k rozvoji v citové, rozumové, sociální a tělesné oblasti.“

Respondentka č. 3 se domnívá, že specifickou metodou pro rozvoj dětí mohou být CA, spolupráce s rodinou a individuální přístup, jinak o žádných jiných metodách neví:

„Nevím o speciálních metodách. Snad jen, práce v CA, kde se děti rozvíjejí v rámci svého typu inteligence (Gardnerova škála). Tím, že s dětmi hodně komunikujeme, dáváme jim důvěru, možnost rozhodnout se, vybrat si, kde a jak budou pracovat, ale zároveň je vedeme k zodpovědnosti, aby si vybranou činnost dokončily a po sobě si uklidily.“

Dalším specifikem je úzká spolupráce s rodinou, individuální schůzky. Nižší počet ve třídě (max. 24 dětí) a překrývání učitelek v době, kdy je to nejvíce potřeba, využívání dobrovolníků. “

Respondentka č. 4 se domnívá, že celý program Začít spolu je vlastně ideální pro předškoláky:

„Program ZaS je ideálním programem k předškolním dětem. Prostřednictvím nabízených činností jsou děti vedeny i k takovým dovednostem jako je samostatnost, komunikace, nalézání alternativních způsobů řešení atd. jsme velcí patrioti ZaS. “

Respondentka č. 5 se konkrétně nevyjádřila k tomu, zda má program své specifické metody k přípravě předškoláků a rozvoji školní zralosti, ale spíše popisuje, čím je program ZaS přínosný jako celek:

„Projekt se snaží, aby si děti samy budovaly základy pro postoje, znalosti a dovednosti důležité pro člověka, který se bude vyrovnávat s nároky a problémy současnosti i budoucnosti. Připravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení, uměly se samy a efektivně učit, učení je bavilo a nebylo pro ně spojeno s nadměrným stresem.

Vyzvedává, oceňuje a podporuje vývoj charakterových vlastností a rysů osobnosti, které budou moci uplatnit i v životě – odpovědnost, rozhodnost, cílevědomost. Podporuje zdravý, harmonický, psychický i tělesný vývoj dítěte, jež je i cílem školního vzdělávacího programu pro předškolní výchovu. Děti jsou vnímány jako individuální osobnosti, účastníci se procesu výchovy a vzdělávání, jako aktivní subjekty. Pedagogové využívají silných stránek dítěte pro motivaci a efektivní učení. Posilují slabé stránky dítěte k tomu, co dítě ještě nezná a nezvládá. “

Respondentka č. 6 uvedla, že si také není vědoma toho, že by měl program ZaS cílený program pro předškoláky:

„Nevím o nějakém přímo cíleném vzdělávání předškolních dětí, ale celý program je tak úžasně promyšlený, že nabízí dětem obrovský prostor pro práci se svým potenciálem. “

Respondentka č. 7, stejně jako respondentka č. 5, se nevyjádřila k tomu, zda má program ZaS své specifické metody k přípravě předškoláků a rozvoji školní zralosti:

„Práce v centrech vede k samostatnosti, zodpovědnosti, spolupráci. Komunitní a sdílející kruh vede ke kladnému přijetí sebe sama. “

Respondentka č. 8 se jako jediná vyjádřila kladně v otázce, zda má program ZaS své specifické metody k přípravě předškoláků a rozvoji školní zralosti:

„Ano samozřejmě! Metodika Začít spolu pro předškolní vzdělávání obsahuje celou škálu metod a technik učení, které jsou velmi vhodné pro rozvoj dětí v předškolním věku a jejich přípravu na základní vzdělávání. Bylo by to na dlouhé povídání a museli bychom rozebrat strukturu např. ranního či hodnotícího kruhu, center aktivit a dalších činností.“

Otázka č. 8: Spolupracujete na rozvoji dítěte s OŠD s rodiči?	
Respondentka č. 1:	Ano
Respondentka č. 2:	<i>„S rodiči spolupracujeme na rozvoji každého dítěte. Rodič je informován o každodenních pokrocích dítěte. Snažíme se s rodiči o jejich dětech co nejvíce komunikovat, nabízíme i možnost individuálních schůzek. Nemyslím si, že by spolupráce s rodiči dítěte s OŠD byla nějak výrazně odlišná od ostatních.“</i>
Respondentka č. 3:	Ano
Respondentka č. 4:	Ano
Respondentka č. 5:	<i>„Spolupracujeme individuálně se všemi rodiči, takže i s těmito.“</i>
Respondentka č. 6:	Ano
Respondentka č. 7:	<i>„Budeme.“</i>
Respondentka č. 8:	<i>„Ano, úzká spolupráce s rodinou je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících naši práci a obsahuje velké množství podpůrných a vyrovnávacích opatření, které se této konkrétní oblasti věnují.“</i>

Tabulka 5: Výzkum

(Zdroj: Vlastní výzkum)

Respondentky se v podstatě shodly v tom, že podle programu ZaS je spolupráce s rodiči důležitá, takže kromě Respondentky č. 7 ve všech dotazovaných zařízeních úzce spolupracují s rodiči i v otázce přípravy na školu dětí s OŠD. Respondentka č. 8 navíc uvedla, že spolupráce s rodinou přináší do jejich práce spoustu zajímavých podnětů a umožňuje tak ucelenou péči o děti s OŠD.

Otázka č. 9: Spolupracujete na rozvoji dítěte s OŠD s PPP (nebo jinými odborníky)?

Odpovědi na otázku č. 9 se u všech Respondentek lišily, zatímco Respondentka č. 1 uvádí, že: „*Spolupracovat s PPP zatím nebylo nutné.*“ Respondentka č. 2 uvedla, že s PPP nespolupracují přímo, ale: „*Od rodičů dostaneme zprávu z PPP, s pomocí které tvoříme IVP pro dítě s OŠD. Pokud by se vyskytl nějaký problém, který by vyžadoval pomoc PPP, odkážeme na ni rodiče.*“ Podobně odpověděla i respondentka č. 3: „*Zakládáme zprávy ze všech vyšetření (logoped, neurolog, PPP), pracujeme s nimi.*“ Postup v Mateřské škole u Respondentky č. 4 je zcela odlišný, a to díky tomu, že mají přímo na škole školní poradenské pracoviště, které jim umožňuje úzkou spolupráci s odborníky na problematiku OŠD. Respondentka č. 4 konkrétně uvedla: „*Ano, od počáteční diagnostiky a doporučení do přípravné třídy, přes průběžné konzultace až ke kontrolním vyšetřením. To vše ve spolupráci se zákonnými zástupci žáků a s pracovníky školního poradenského pracoviště, které působí na naší škole.*“ U Respondentky č. 5 se spolupráce s PPP objevuje v případě, že je třeba speciální intervence odborníka. Respondentka č. 5: „*Pokud problém chceme uchopit víc do hloubky, obracíme se na PPP.*“ Respondentka č. 6 projevila jasnou lítost nad vytížeností PPP, podotýká, že užší spolupráce s PPP nebo SPC by vnímali jako jasný přínos pro práci: „*Moc bychom chtěli spolupracovat ještě více, než spolupracujeme s PPP a SPC. Obě instituce jsou velice vytížené, takže ta spolupráce není tak intenzivní. SPC – asi 3x během školního roku, PPP asi také tak.*“ Respondentky č. 7 a 8 s PPP nespolupracují vůbec.

8 Diskuze

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá příprava dětí na školu, konkrétně příprava dětí s odkladem školní docházky v programu Začít spolu. Dále bylo cílem zjistit, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy při přípravě dětí na školu.

Díky výzkumné otázce č. 1, kdy mě zajímalo, zda jsou děti vzdělávány ve věkově heterogenních třídách, jsem si potvrdila domněnku, která koresponduje s názorem Gajdošové a Dujkové (2008), a sice tu, že učení i hra ve věkově smíšených třídách bývá úspěšnější, neboť mladší děti se mohou od těch starších přirozeným způsobem učit nebo se jim snaží vyrovnat, a tak se více snaží při běžných denních činnostech. Mohou si vybírat z činností určených pro starší děti, a tak jednoduše a bez stresu překonávají a zvyšují svoje hranice. Starší děti mají často tendence pečovat o svoje mladší spolužáky, čímž se učí zodpovědnosti, toleranci a trpělivosti. Také jim přirozeným způsobem roste sebevědomí, neboť při pozorování mladších dětí si mohou uvědomit, jaký kus cesty mají za sebou a co všechno se naučily. Ve třídě tak vzniká příjemné, přirozené a podnětné spolupracující prostředí pro všechny děti. Také šest z 8 respondentek uvedlo, že vzdělávání v jejich zařízení probíhá ve věkově heterogenních třídách, a že to považují za jednoznačnou výhodu.

Odpovědi ne otázky č. 2 a 3 mi pomohly udělat si představu o přibližném rozložení počtu předškoláků a dětí s OŠD v jednotlivých třídách dotazovaných zařízení. Ukázalo se, že počet předškoláků i dětí s OŠD je ve všech dotazovaných pracovištích podobný. Díky věkově heterogennímu složení tříd je tak mnohem větší prostor pro individuální práci s předškoláky a s dětmi s OŠD, není jich totiž tolik jako ve třídách složených ze samých předškoláků.

V otázce č. 4 jsem se zaměřila na základní otázku výzkumu, kdy jsem se chtěla dozvědět, jak probíhá práce na rozvoji školní zralosti. Potvrdil se fakt, který zmiňuje Řičan a kol. (1991), že přípravě na školu je v mateřských školách věnována velká pozornost a tato příprava je cíleně zahrnuta do programu MŠ. Ukázalo se, že navzdory tomu, že všechny respondentky pracují v zařízeních s programem ZaS, pracují s předškoláky různými způsoby, podle toho, kterou oblast považují v dané MŠ za stěžejní. Výstupem však ve většině případů je rozvíjení schopností, které vedou ke školní zralosti, která, jak uvádí Bednářová a Šmardová (2011), se projevuje: „*Takovým stupněm vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo*

schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ Práce s předškoláky je ve všech zařízeních cílená, často i přesně časově vymezená. Rozvoj školní zralosti probíhá pomocí pracovních listů, které rozvíjejí grafomotoriku, pravolevou orientaci, zrakovou diferenciaci, předmatematické dovednosti a mnohé další dovednosti. Důraz je při těchto činnostech kladen na úpravu pracovní plochy, správné sezení, úchop tužky, soustředění na práci a v neposlední řadě na paměť a pozornost. Rozvíjena je i sluchová a zraková oblast, myšlení a řeč. Posilována je i sociální oblast dítěte, pomocí různých deskových her, modelových situací, přirozeně je také využíváno kladného „vzoru“ učitelky, zejména co se týče základů slušného chování. Z oblasti fyzické zralosti je velká pozornost věnována jemné motorice. Pouze tři respondentky zmínily hry na rozvoj hrubé motoriky (pobyt v lese, lezení, skákání přes švihadlo). Přitom na hrubou motoriku by, podle Ebberta (2011), měl být kladen stejný důraz jako na rozvoj jemné motoriky, neboť je úzce spojena s vývojem oromotoriky. Navíc je hrubá motorika a hry pro její rozvoj důležitá, protože dítě díky ní ovládá celé tělo, což mu pomáhá ve škole (správné držení těla, sezení). Kutálková (2005) uvádí, že dítě denně stráví v pohybu až šest hodin, a tak je důležité, aby byl tento pohyb smysluplný a dával dítěti možnost se rozvíjet. Otázka č. 5 vedla respondentky k tomu, aby detailně popsaly přípravu na školu dětí s OŠD, ukázalo se, že práce s dětmi s OŠD je ve všech zařízeních stejná jako s předškoláky, některá zařízení však využívají spolupráce s PPP, podle jejichž výstupů vypracovávají IVP pro děti s OŠD. IVP jim pomáhá zaměřit se na oblasti, kvůli nimž byl dítěti doporučen odklad školní docházky. Individualita je totiž v programu ZaS opravdu důležitá, což ze všech rozhovorů jednoznačně vyplynulo. PPP je také zdrojem podpory a zdrojem informací v případě potřeby. Všechny respondentky se také jednoznačně shodly v tom, že je pro ně velice cenná i spolupráce s rodinou, která je základním kamenem pro program ZaS.

Důležitým zjištěním bylo, že program Začít spolu nemá vytvořené žádné speciální metody k rozvoji školní zralosti, ale všechny respondentky uvedly, že ZaS funguje jako ucelený didaktický systém, který připravuje děti na školní docházku po celou dobu návštěvy MŠ, což jasně vyplývá i z názorů i Gajdošové a Dujkové (2008). Rozvoj dětí a jejich schopností tak probíhá systematicky a kontinuálně celý předškolní věk dítěte. Respondentky vyzdvihovaly zejména CA, která dávají dítěti možnost volby a tím, že nabídka center je pestrá děti si mohou po celou dobu předškolní docházky procvičovat různé schopnosti a dovednosti.

9 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zajímala o problematiku školní zralosti, o to, jak je školní zralost definována, jak je možné ji rozvíjet, jaké jsou nástroje k diagnostice školní zralosti, ale také o to, jaká je role mateřských škol při jejím rozvoji. Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Část praktická a část teoretická.

Teoretická část je složena ze šesti kapitol. V první je definován pojem dítě předškolního věku, ve druhé jsem se soustředila na charakteristické znaky dítěte v předškolním věku. Ve třetí kapitole se věnuji mateřské škole a její roli v životě dítěte předškolního věku. Pátá kapitola obsahuje základní informace a specifika mateřských škol s programem Začít spolu. V šesté kapitole popisují termíny školní zralost a školní připravenost, také jsou zde uvedeny některé rizikové faktory školní zralosti. V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala diagnostice školní zralosti, jako nástroji pro možné doporučení odkladu školní docházky.

Praktická část je zaměřena na výzkum, který jsem provedla vedením strukturovaných rozhovorů s osmi respondentkami. Sedm z nich bylo z mateřských škol pracujících podle programu Začít spolu, jedna respondentka pracuje v přípravné třídě základní školy, v obou typech zařízení pracují podle programu Začít spolu. Výzkumem jsem si kladla za cíl zjistit, jakým způsobem probíhá příprava dětí na školu, konkrétně příprava dětí s odkladem školní docházky v programu Začít spolu. Dále jsem chtěla zjistit, zda má program Začít spolu nějaké speciální postupy při přípravě dětí na školu. Shánění respondentů bylo zpočátku náročné, ale díky školení společnosti Stepby Step, pod jehož záštitou je program Začít spolu, jsem mohla navázat užší spolupráci s osmi respondentkami, které mi byly ochotné poskytnout rozhovor.

Z výzkumu vyplynulo, že práce s dětmi s OŠD je v zařízeních oslovených zařízeních téměř shodná, jako s dětmi bez OŠD. Důraz je kladen především na grafomotorické dovednosti, sebeobsluhu, psychická zralost; paměť; řeč; myšlení. Často je opomíjena hrubá motorika, která je s ostatními oblastmi také úzce provázána. Jediným rozdílem při práci s dětmi s OŠD, je vypracování IVP, podle kterého se učitelky mohou zaměřit na konkrétní činnosti a oblasti, kvůli nimž dítě dostalo odklad. Pozitivním zjištěním bylo, že přípravě dětí na školu je věnována velká pozornost a většina zařízení má propracovaný systém, jak školní zralost rozvíjet. Mateřské školy s programem Začít spolu se soustředí na všechny oblasti (psychická, fyzická, sociálně – emoční) a jejich rozvoj tak, aby bylo dítě co nejkvalitněji připraveno na školu.

Dále se mi potvrdila domněnka, že ZaS nemá vyvinutý speciální program pro práci s předškoláky nebo dětmi s OŠD, ale využívá specifika programu k ucelenému rozvoji školní zralosti. Velkou výhodou tohoto programu je rozdělení činností do různě zaměřených center, takže dítě se učí pracovat s možností výběru již od nástupu do mateřské školy. Různě zaměřená CA také umožňují rozvíjet nenásilnou formou různé oblasti dovedností a schopností dítěte. Velkým pozitivem je také intenzivní spolupráce s rodinou dítěte, která umožňuje ucelenou péči o dítě.

Myslím si, že program Začít spolu má hodně co říct a je velkým přínosem nejen pro děti připravující se na školu v posledním roce před nástupem do školy, právě pro jeho nenásilnou formu, kterou děti rozvíjí ve všech oblastech. Program je moderní, co se týče spolupráce s rodinou i svým individuálním přístupem ke každému dítěti. Velmi dobře se hodí i pro integraci dětí s postižením. Tento program je v ČR v mateřských školách využíván již 20 let a je škoda, že není mezi rodičovskou a pedagogickou veřejností více známý. Také v odborné literatuře je o něm jen velmi málo zmínek. Domnívám se, že ZaS, i bez toho, aby měl vypracovaný speciální program pro rozvoj školní zralosti, je pro děti přínosný. Dětem je ponecháván velký prostor pro projevení vlastní individuality a již od útlého věku se děti přitopenou cestou učí rozhodovat samy za sebe. Určují si, co je pro ně dobré, co chtějí dělat. Děti se také učí samostatnosti v oblasti sebeobsluhy, samy si nandávají jídlo a připravují si svačinky. Učitelka, která pracuje s programem ZaS by měla v ranním kruhu dávat prostor pro debatu a pro vyjádření nápadů dětí k danému tématu. Umožňuje jim tak podélet se na tvorbě programu. Velký důraz je zde kladen na pobyt venku, který není jednostranně zaměřen na pohyb, ale je zde prostor i pro poznávání přírody, pokusy a objevy. Celkově se tak jedná o propracovaný a ucelený systém zaměřený na dítě a jeho osobnost, kterou nenásilnou formou rozvíjí.

Diplomová práce by mohla být přínosná pro odborníky, kteří se zabývají školní zralostí a její diagnostikou, učitele a učitelky mateřských škol jako inspirace v činnostech rozvíjejících školní zralost nebo pro mateřské školy či studenty pro základní přehled o školní zralosti, její diagnostice nebo programu Začít spolu.

10 Seznam použité literatury

1. ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
5. BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, 157 s. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3.
6. BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KUNCOVÁ, Pavla a KRUŠINOVÁ, Patricie. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. Rozvoj osobnosti. ISBN 80-7226-637-3.
7. BUŽGOVÁ, Radka a Ilona PLEVOVÁ. *Ošetřovatelství I*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 285 s. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3557-3.
8. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
9. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
10. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno 2000. ISBN 80-7239-060-0.
11. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
12. Česká republika. Zákon č. 561/ 2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

13. EBBERT, Birgit. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. 138 s. ISBN 978-80-251-3545-7.
14. GARDOSHOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9.
15. GEISLEROVÁ, Mít přehled: průvodce informačními a poradenskými službami pro mládež v ČR. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 8087449029. HENDL, 2005, s. 53
16. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.
17. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
18. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
19. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006, 173 s. ISBN 80-725-4730-5
20. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.
21. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
22. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika = Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
23. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA 2011, Step by Step*, Plzeň: Tiskárna Bílý slon s. r. o., 2011.
24. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
25. KRIŠTOFIČ, Jaroslav. *Pohybová příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 109 s. Děti a sport. ISBN 80-247-1636-4.

26. KROPÁČKOVÁ, Jana. Kdy je dítě zralé a kdy je připravené na vstup do školy? *RAABE: Pracovní sešity*. Dostupné také z: <http://pracovnisesity.raabe.cz/kdy-je-dite-zrale-a-kdy-je-pripravene-na-vstup-do-skoly>.
27. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
28. KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004, 89 s. ISBN 80-7183-291-x.
29. KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.
30. KVAPILÍK, Josef a Marie ČERNÁ. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. 1. vyd. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství, 1990. ISBN 08-020-90.
31. LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998, 132 s. ISBN 80-86022-37-4
32. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
33. Longitudinální výzkum: Ověření přínosu programu Začít spolu - dlouhodobý výzkum v Začít spolu. *Steo by Step ČR, s. r. o.* [online]. [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=51&p=70#zacatekclanku>.
34. MARTIN GREGORA, Miloš Velemínský ml. *Nová kniha o těhotenství a mateřství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 8024730812.
35. MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
36. NOVÁKOVÁ, Jiřina. Když jde dítě k zápisu, škola už je na dohled. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu v mateřské a obecné škole*. Leden 2014. 2014, (1/ 2014): 2. ISSN 1210-7506.

37. NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLÍČKOVÁ. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická). 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997, 115 s. ISBN 80-85937-60-3.
38. Plevlová, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. Přehled vývojové psychologie. Dotisk 2. Nezměněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
39. PREISS, Marek a Hana PŘIKRYLOVÁ KUČEROVÁ. *Neuropsychologie v psychiatrii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 411 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1460-4.
40. Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole: sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Paido, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7315-150-8.
41. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2015-06-28]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
42. RENOTIÉROVÁ, 2004). RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-0873-2.
43. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2.
44. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
45. ŘÍČAN, Pavel a Marie VÁGNEROVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 359 s. ISBN 80-201-0131-4.
46. SHAUEROVÁ, Monika. *Adaptační proces dětí přicházejících do mateřské školy z rodinné nebo jeselské péče*. Brno, 2008. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/137021/ff_b/prace.txt). Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.
47. SIKOROVÁ, Lucie. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 184 s. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3592-4. SPÁČILOVÁ, 2009;

48. SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.
49. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
50. ŠIMICOVÁ, Věra. *Program Začít spolu v podmínkách české mateřské školy*. České Budějovice, 2010. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/x48qmp/?lang=en;furl=%2Fid%2Fx48qmp%2F>. Bakalářská práce. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDEJOVICÍCH. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová.
51. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
52. ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9. UN 13/2008.
53. ŠVANCAR, Radmil. Než poradna doporučí odklad. *Učitelské noviny*. 03/2006. 2006, 1. Dostupné také z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2712>.
54. ŠVANCARA, J. a kol. Diagnostika psychického vývoje. Vyd. 3. Praha: Avicenum, 1980, 400s., ISBN: 08 - 084 – 80.
55. TĚTHALOVÁ, Marie. Jaké jsou cíle předškolního vzdělávání? *INFORMATORIUM*. 1/2011. 2011, (3-8). Dostupné také z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/jake-jsou-cile-predskolniho-vzdelavani-/43369/>.
56. VÁGNEROVÁ, M.; Valentová, L. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1991. s. 115. ISBN 80-7066-384-7.
57. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
58. VÁGNEROVÁ, Marie a VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. [2.] dotisk [1. vyd.]. Praha: Karolinum, 1994. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
59. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

60. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
61. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
62. VILDOVÁ, Lenka. *Školní zralost a diagnostika*. České Budějovice, 2011. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/fusunn/?furl=%2Fid%2Ffusunn%2F;lang=en>. Bakalářská práce. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Vedoucí práce Mgr. Renata Jandová.
63. VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.
64. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.
65. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007, 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: VÝZKUM	60
TABULKA 2: VÝZKUM	61
TABULKA 3: VÝZKUM	62
TABULKA 4: VÝZKUM	68
TABULKA 5: VÝZKUM	72

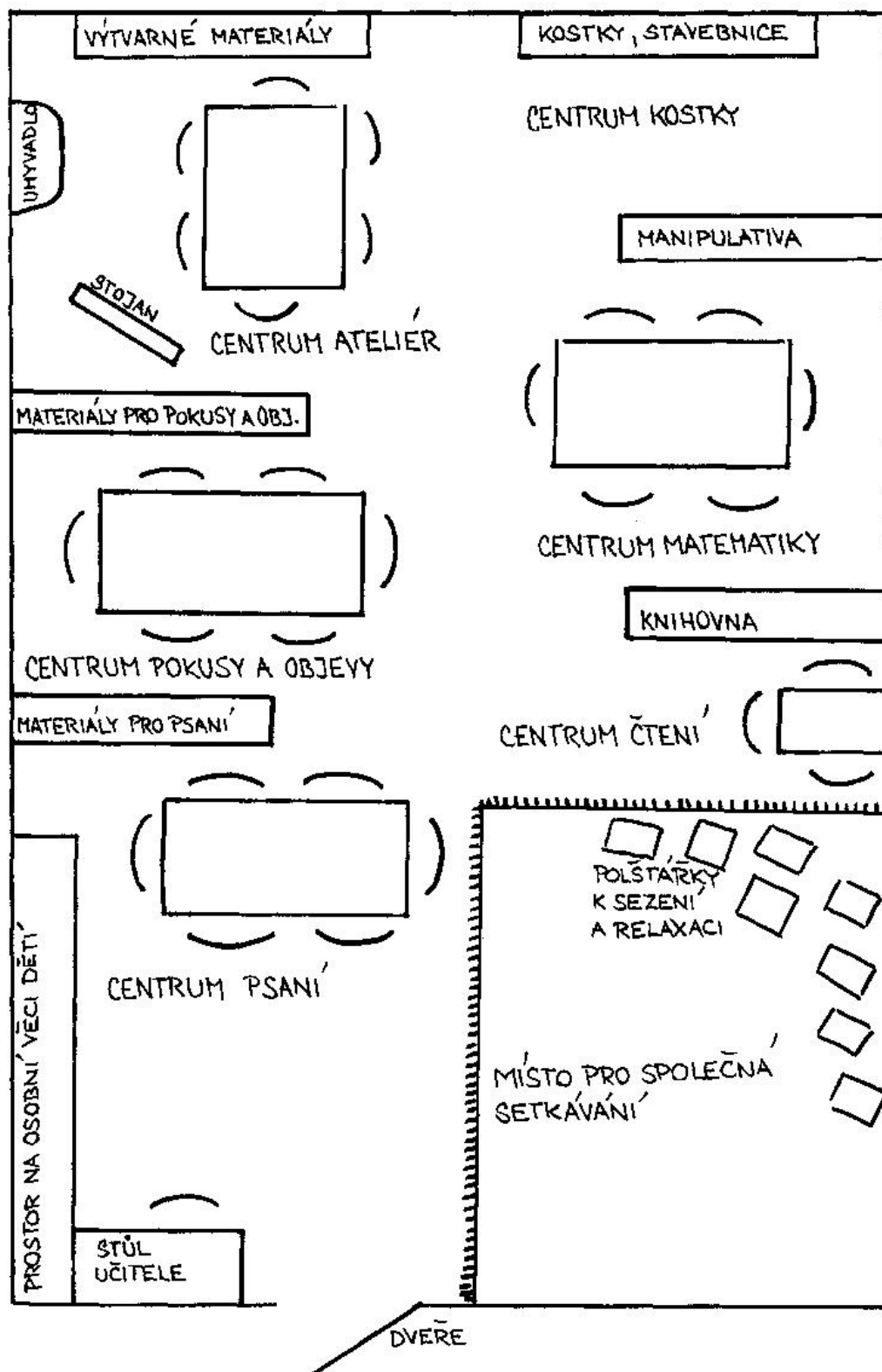
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd.	a tak dále
CA	Centra aktivit
CNS	Centrální nervový systém
ČR	Česká republika
HM	hrubá motorika
ISSA	Mezinárodní standardy kvality
JM	jemná motorika
MŠ	mateřská škola
např.	například
NKS	narušená komunikační schopnost
OŠD	odklad školní docházky
PŠD	povinná školní docházka
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaně
ZaS	Začít spolu
ZŠ	základní škola

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Centra aktivit



Příloha č. 2:

DOHODA MEZI RODINOU A ŠKOLOU

ZÁVAZKY UČITELŮ.

BUDEME:

- Jednat s každým dítětem i jeho rodinou individuálně.
- Pořádat informativní rodičovská setkání.
- Budeme k dispozici při vašem ranním příchodu a odpoledním vyzvedávání dítěte ze školy.
- Zachovávat pravidla důvěrnosti vůči vaší rodině.
- Poskytovat vašemu dítěti pozitivní atmosféru.
- Poskytovat vašemu dítěti činnosti přiměřené jeho věku.
- Pravidelně informovat vaši rodinu o pokrocích a úspěších vašeho dítěte.
- Okamžitě informovat vaši rodinu o případných onemocněních či úrazech dítěte.
- Dělat všechno pro to, abyste se cítili v naší škole vítáni.
- Připravovat situace, v nichž bychom vám dali příležitost účastnit se práce ve třídě (pokud máte pocit, že můžete přispět něčím přínosným- seznámení dětí s vaším povoláním, zálibou, uveďte níže, rádi vám dáme prostor například v ranním kruhu).

.....

ZÁVAZKY RODIČŮ.

BUDU/ BUDEME:

- Doprovázet ráno dítě do třídy a pomáhat mu připravit se na den ve třídě.
- V dohodnutém čase dítě ráno do školy přivádět a odpoledne vyzvedávat.
- Oblékat své dítě přiměřeně počasí a situaci.
- Informovat učitele o obavách spojených s naším dítětem.
- Poskytovat důležité informace o zdravotním stavu našeho dítěte.
- Číst všechny informace ve vestibulu naší školy, na nástěnkách a na webových stránkách naší školy: www.skolkaslunecko.cz
- Vyjadřovat své návrhy vztahující se k chodu školy.

Podpis

rodičů.....

Datum.....

Podpis

učitelů.....

Datum.....

Příloha č. 3:

OTÁZKY

1. Vzděláváte děti ve vaší MŠ ve věkově heterogenních třídách?
2. Kolik máte předškolních dětí?
3. Kolik máte dětí s OŠD?
4. Pracujete na rozvoji dětí předškolního věku?
 - Jak konkrétně?
 - psychická zralost
 - zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza
 - sluchová oblast
 - motorická oblast
 - senzomotorika
 - paměť
 - řeč
 - myšlení
5. Pracujete na rozvoji dětí s OŠD?
 - Jak konkrétně?
 - psychická zralost
 - zraková oblast: orientace v prostoru, vnímání tělesného schématu, levo-pravý pohyb očí, zrakové rozlišování, rozlišování figury a pozadí a stranová orientace, zraková analýza a syntéza
 - sluchová oblast
 - motorická oblast
 - senzomotorika
 - paměť
 - řeč
 - myšlení
6. Máte pro děti s OŠD vypracovaný IVP na základě výsledků z PPP?
7. Má program Začít spolu specifické metody k rozvoji předškolní zralosti?
8. Spolupracujete na rozvoji dítěte s OŠD s rodiči?
9. Spolupracujete na rozvoji dítěte s OŠD s PPP (nebo jinými odborníky)?